

**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 3

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 3. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2012. – 384 с.

ISBN 978-617-620-057-4

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 978-617-620-057-4

© Інститут проблем виховання
НАПН України, 2012

© Видавець ПП Зволейко Д.Г.
оформлення, обкладинка, макет, 2012

УДК 372.48

С.П. Нечай, м. Сімферополь

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ АУДІАЛЬНОГО СПРИЙМАННЯ СВІТУ ДИТИНОЮ В ОНТОГЕНЕЗИ

У статті аналізується процес становлення звукової картини світу в осмисленні дитини в онтогенезі, розкривається феномен звуку як засіб розвитку дитини дошкільного віку на психічному та ментальному рівнях. Акцентується увага на тому, що адаптація дошкільників до звуків навколишньої дійсності забезпечує їх чутливість до сприйняття творів музичного мистецтва.

Ключові слова: дитина, онтогенез, картина світу, звук, аудіальне сприймання світу, музичне мистецтво.

Сучасна дошкільна освіта передбачає освоєння дитиною цілісної картини світу як взаємопов'язаного та взаємозалежного у сферах життєдіяльності: «Природа», «Культура», «Люди», «Я Сам». Цілісні уявлення картини світу визначають можливість повноцінної орієнтації дитини у світі, його розуміння та взаємодії з ним, тому їх можна віднести до ключових компетенцій дитини.

Найбільш спільним принципом, що визначає характер пізнання дитиною Світу і себе в ньому, є принцип єдності філо- і онтогенезу, відповідно до якого в процесі індивідуального розвитку дитина відтворює основні етапи історичного розвитку культури. Даний принцип розвитку особистості позначений провідним у дослідженнях М.Кагана, Е.Клапареда, В.Савчука, В.Штерна, Г.Холла та ін..

Метою статті є визначення психолого-педагогічної цінності звуку для життя дитини, розкриття феномену звуку як засіб формування її особистісних якостей.

Поняття «Картина світу» означає зримий образ світобудови, образно-понятійну модель Всесвіту, в якому позначені її просторово-часові кордони та місце в ній людини. С.Д.Смирнов стверджує, що картина світу функціонально і генетично первинна відносно будь-якого конкретного образу або окремого чуттєвого переживання.

Образно картину світу у свідомості людини можна уявити як піраміду, вершиною звернену вгору. У її основі представлено світ явищ, природи і предметів, вищі рівні містять все більш і більш абстрактні вербальні судження про соціальні стосунки, власне «Я» і світ Культури. Кожен з просторів цих світів має власну ієрархію

елементів (наприклад, у світі природи представлено світ живої та неживої природи, у світі живої природи – світ комах, тварин).

У різних людей елементи картини світу розрізняються за адекватністю, повнотою і глибиною, що зумовлено їхнім віком, життєвим досвідом, особливостями розумової діяльності. Наявність і розташування у просторі картини світу значущих елементів розкриває міра їх важливості для людини. Центральне місце займають ті, які найбільш цінні для людини, а периферія належить знанням, відчуттям, стосункам, що мають найменшу значущість для людини. Картина світу може бути не включена в безпосереднє сприйняття навколишнього, а бути повністю рефлексивною, ситуативною, фрагментарною, як, наприклад, під час роботи пам'яті або уяви. Але вона може бути і позаситуативною, глобальною, – картиною цілісного світу, схемою світобудови, що включає різні типи картини світу (міфопоетичну, філософську, релігійну, наукову).

Цілісна картина світу включає емоційні та раціональні складові. Глибина осмислення світу розрізняється залежно від індивідуальних особливостей людини: мети, мотивів, інтересів і тому подібного. У свідомості людини картина світу складається в результаті певного типу світобачення. У філософії світобачення визначається як сприйняття крізь призму духовного досвіду людиною світу, його розуміння і тлумачення, чуттєво-емоційне переживання на підставі ідеалів і переконань, установок особистості і суспільства, життєвої мети. Завдяки цьому у свідомості людини формується картина світу, що зумовлює перетворення життєвого простору. Поняття «світобачення» і «картина світу» як результат процесу світобачення, включаються в ширше поняття «світогляд». Світогляд людини синтезує в собі рухи розуму і почуття, внаслідок чого народжується конструктивне ставлення до світу, яке творить світ в його цілісності [6, с. 49].

Формування дитячого образу світу, що синтезує результати цілісного переживання й усвідомлення дитиною природи та соціальної реальності, відбувається за участю різних сторін психічної діяльності – відчуттів, сприймань, уявлень, емоцій – і здійснюється головним чином в актах світовідчування, світосприймання і світобачення.

Т.І. Калужникова [2, с. 128] звертає увагу на те, що суттєвою особливістю дитячого образу світу є його *еволюція*, що відбувається в ході онтогенезу дитини. З психологічного погляду, ця еволюція фіксує такі фази: а) виникнення недиференційованих, афективно забарвлених *відчуттів* і *сприймань* (цілісне віддзеркалення на основі механізму синестезії властивостей предметів і явищ, що виникає при безпосередній дії подразників на органи чуття) в період

дитинства; б) формування *уявлень* (мислимі образи об'єктів, багато разів сприйнятих раніше і відтворюваних в пам'яті без безпосередньої дії на органи чуття) на рубежі дитинства і раннього дитинства; в) поява *перших понять* на межі між раннім і молодшим дошкільним віком; г) об'єктивація вражень, що отримуються з навколишньої дійсності за допомогою *широкого кола понять* у старшому дошкільному - молодшому шкільному віці.

Слід визнати, що становлення картини світу у свідомості дитини в освітньому процесі дошкільного закладу є аж до нинішнього часу «побічним продуктом» навчання. І.Е. Куликовська [3, с. 48] пояснює це тим, що традиційна система освіти зумовлює формування у свідомості дітей двох погано узгоджених між собою картин світу: міфопоетичної, що складається стихійно, і наукової, що виникає в процесі навчання. Ці картини світу значно відрізняються одна від одної. Дослідниця акцентує увагу на тому, що міфопоетичне світобачення передбачає ставлення до світу як до цілісного, живого, рівного партнера за спілкуванням, а наукове світобачення орієнтується на розгляд як незалежного від людини оточення, в якому виділяється чітко визначений межами дослідження предмет. Розчленування цілісного Світу на частини було і залишилося неодмінною умовою експериментального наукового пізнання дійсності. За образним висловом М. Хайдеггера, сучасна система освіти конструє у свідомості дитини «мерехтливе» бачення світу [6, с. 57].

З приводу інформативності звукових вражень для побудови символічного універсуму учені висловлюють різні думки. Л.А. Мазель вважає, що «звук і слух несуть людині значно вужчу і менш різнобічну інформацію про світ, ніж світло і зір», при цьому «слухові враження найчастіше залишаються більш-менш розрізненими, не становлять цілісної картини» [4, с. 6]. Т.І. Калужникова висловлює іншу точку зору, згідно з якою звучання є одним з первинних засобів творення образу Всесвіту, який передре іншим формам чуттєвого сприйняття і віддзеркалення буття, тим більше – його науковому осмисленню. У цьому образі дійсність постає перед нами більш узагальненою, але в той же час, відчутнішою і тоншою, ніж у моделі світу, що відображає факти буття за допомогою абстрактних категорій [2, с. 46].

Позначаючи умовні етапи опанування звукового світу, Т.В. Цив'ян виходить з того, що спочатку індивід «має опинитися в хаосі звуків, що сприймаються як якийсь нерозчленований шум (щось на зразок налаштування оркестру перед концертом, але і тут досвідчене вухо може розрізнити різні «голоси»). Освоюючись у світі і опановуючи

його, людина надає нерозчленованому звучанню статусу знакового, що допомагає переходити до змістовної інтерпретації цього хаотично-випадкового комплексу. Кожен звук вміщується у свій час та місце і пов'язується з певним об'єктом. Звук стає вказівним сигналом, що дешифрує ситуацію; у певних випадках його одного вистачає для орієнтації та визначення якогось «життєвого сюжету» [7, с. 75].

Т.І.Калужникова, І.В.Краснощокова, В.Т.Кудрявцев зазначають, що отримувані з довкілля аудіальні сигнали за допомогою процесів відчуття, сприйняття та уявлення перетворюються на певні звукові образи, які частково існують у психічній сфері, частково об'єктивувалися дитиною у слові або власних звукових текстах. Важливу роль у виникненні таких образів відіграє механізм асоціації, що має умовно-рефлекторну природу і встановлює зв'язок між суміжними психічними процесами, при якому поява одного з них спричиняє за собою виникнення іншого. Учені вважають, що різні звучання, поряд зі слуховими, можуть породжувати кінетичні, зорові, тактильно-дотикові і просторові відчуття. При цьому базою асоціацій є життєвий досвід людини, що включає три взаємопов'язані елементи: сенсорний досвід (набутий через органи чуття), кінетичний (моторно-динамічний) і соціальний (почерпнутий у спілкуванні).

У дитини названі механізми формування звукових образів послідовно складаються в ході онтогенезу. Учені виділяють декілька звукових сфер, що сприймаються дитиною: звуки у пренатальний період, прояви звуку в різних природних середовищах, звукова будова словесних текстів, звукомузична інформація.

За твердженням нейрофізіологів, плід починає сприймати звуки на 8-9 місяці внутрішньоутробного розвитку. Перші сприймані ним звуки це внутрішні шуми організму матері: серцебиття, голос, шум легенів, шум судин і так далі. Звуки, що регулярно повторюються, такі як серцебиття, діють на плід заспокійливо. Дитина здригається при нових раптових звуках або вібраціях, але втихомирюється в міру їх повторення.

У постнатальний період немовля синтезує голос матері, шерех її кроків, скрип дверей, що відчиняються і зачиняються, – тобто акустичні сигнали, що несуть йому життєво важливу інформацію. Настільки значуща роль звукових відчуттів пояснюється, зокрема, тим, що вони позначені більшою емоційною інтенсивністю порівняно з відчуттями інших модальностей. Психоакусти зазначають, що звукова сенсорна інформація піддається інтенсивній обробці навіть за відсутності уваги. Ця унікальна властивість слухової

системи піддавати обробці сенсорну інформацію навіть за відсутності уваги вироблена в результаті еволюції. Вона допомагає індивідуумові краще орієнтуватися в зовнішньому середовищі, але, на жаль, призводить до неможливості ігнорувати небажаний звук.

Показово, що саме реакцію на звук психологи вважають одним з основних маркерів переходу від періоду новонародженості до дитячого віку (він припадає на другий місяць життя), коли дитя починає відповідати усмішкою на звучання людського (перш за все материнського) голосу, криком – на крик іншої дитини, виявляти цікавість до своїх власних звуків.

Л.П.Назарова зазначає, що для розвитку слухового сприйняття у дітей в перші роки життя шуми, звуки і музика мають більше значення і певні переваги перед мовленням, оскільки володіють більшою інтенсивністю звучання, різноманітні за своєю частотною характеристикою, не потребують великого словникового запасу для визначення назви звуку і швидше засвоюються дітьми.

У світлі перелічених фактів закономірним бачиться основний підсумок періоду дитинства у формуванні первинного світоцуття дитини. Він полягає в тому, що упродовж першого року життя у немовляти виробляється здатність за допомогою синестезії в найбільш загальному плані концентрувати свої слухові відчуття довкола двох емоційних полюсів – позитивного і негативного. Про це можна судити з голосових реакцій на гучні і тихі, знайомі і незнайомі звуки, збережені в дитячих вокалізах.

Діти раннього віку перетворюють отримувані ззовні акустичні сигнали на узагальнені синкретичні звукові образи, внаслідок чого формуються перші, поки ще зредуковані уявлення про звучні об'єкти. На цьому рівні онтогенезу робляться і первинні спроби вербалізації аудіальних вражень за допомогою ситуативного автономного мовлення, де слова-імена співвідносяться не з окремими явищами чи об'єктами, а з їх комплексами, мають дифузну семантику і полімодальний характер (включають, поряд з вербальним, жестовий, мімічний і пластичний елементи).

Головним каноном акустичного самовираження дитини є голос. Основною формою мовної фіксації акустичних ознак довкілля в цьому віці є звуконаслідування (ономатопи) – слова (нерідко вокалізовані), що називають звуки або звучні предмети і пов'язані з ними своєю звуковою формою. Н.А.Менчинська зазначає, що водночас помітне прагнення дитини інтонаційними, мімічними, жестовими й іншими доступними засобами зберегти у

звуконаслідуваннях комплекс акустичних характеристик звучного об'єкта: його висоту, тембр, гучність, ритмічні параметри, музичну або шумову природу. Отже, фонічний рівень дитячого акустичного тексту містить у собі сенсорну грань стосунків дитини зі світом.

Поступово у звуконаслідувальній системі мови дитини відбувається зміна змістових домінант: від позначень природних звуків об'єктів та явищ природи, що переважають на початкових фазах онтогенезу (гавкіт собаки – «ав-ав», шум вітру – «у» і так далі), вона переорієнтовується на ономатопо, що фіксують звучання людського голосу й артефактів (голоси людей: крик – «ааа...», сміх – «ха-ха», «хі-хі», спів – «ля-ля», «лю-лю»); звуки музичних інструментів – дудочка – «ду-ду»; реалії індустріального міста: гудіння паровозного гудка – «у-у», шум працюючого автомобільного мотора – «тир-тир-тир» та ін.). Ономатопо, що появляються в дитячому мовленні на порозі кризи 1 року, зберігають своє значення і надалі, трохи відходячи в тінь у міру того, як дитина оволодіває основами граматичної структури мови (приблизно до 3 років).

Значно ширше, ніж у дитячому і ранньому віці, звуконаслідування використовуються дитиною на пізніших рівнях онтогенезу, де вони присутні майже у всіх формах його акустичної дійсності. Т.І.Калужникова зазначає, що, починаючи з рубежу раннього і дошкільного дитинства аж до молодшого шкільного віку включно, в дитячому інтонаційному словнику функціонують 4 типи таких інтоном: а) наслідування голосам живої природи, а також звучних іграшок (ляльок і звірів) – цей тип переважає у дівчаток; б) імітація інструментальних звучань; в) відтворення техногенного і батального акустичного середовища – тип, характерний головним чином для хлопчиків; г) відтворення у звуках різних кінестетичних процесів [2, с. 204].

Важко переоцінити значення різноманітних звукових імітацій у процесі (індивідуальному і культурно-історичному) становлення закономірностей акустичної діяльності людини і творення нею символічного образу звучного світу. Це пов'язано з тим, що звуконаслідування, відтворювальні властивості аудіальних об'єктів не лише вербальними, а й вокально-мелодійними засобами, відіграють роль ланки, що є посередником між дійсністю, з одного боку, та її відображенням в акустичних текстах і ментальній сфері – з другого. Істотно, що зображальними словами/інтонаціями означаються найбільш важливі для дітей того чи іншого віку об'єкти навколишньої реальності і, отже, фіксуються ключові для кожного рівня онтогенезу аспекти уявлень про неї.

У звуковому пізнанні навколишнього світу важливу інформацію для дитини несуть звуки, характерні в різному природному середовищі. У ранньому віці в дитини формується здатність до первинної диференціації звукових сигналів, до виділення трьох типів пейзажів, запропонованих канадським композитором Р.Мюрреєм Шеффером. Шеффер [9, с. 78] визначає звуковий пейзаж як звуковий комплекс, що зумовлений географією та кліматом і сприймається несвідомо.

Всі звукові пейзажі світу Шеффер відносить до трьох типів.

Перший – це «природний» звуковий пейзаж, породжений водою, вітром, лісами, рівнинами, птахами, комахами і тваринами певної місцевості. Він здатний найглибше і всеосяжно впливати на людську поведінку, настрої, формувати характер людей та їхню культуру.

Два інші пейзажі – «сільський» і «міський» - складаються у певних соціокультурних контекстах.

Компонентами сільського пейзажу є звуки пасовища, ферми, мисливські сигнали, а його звуковою домінантою - тиша (не абсолютна, а відносна, сприймана як «не-шум»). «Хай-фай» - (високоякісний) звукопейзаж, - так визначає Шеффер сільське звукове середовище.

Міський звуковий пейзаж – «лоу-фай» (пейзаж низької якості) – складається з вуличних вигуків, звуків техніки, транспорту, телебачення, що призводять до перенасичення міста шумами. Індустріальна революція, вважає Шеффер, викликала безліч нових звуків з нещасливими наслідками для багатьох природних звуків, які вони затьмарювали. Цей розвиток було розширено в другій фазі, коли електрична революція додала нових ефектів і призвела до звукової надмірності.

Поряд з певним комплексом тонів, вважає музикант-дослідник, кожному типові пейзажу властиві свої ритми. Так, ритми природного і сільського пейзажу відповідні з ритмами роботи серця, легенів, нервової системи та ін.

Навпаки, ритми міського звукового пейзажу не співвідносяться з біологічними ритмами людини. Властива містові аритмічність, аперіодичність, що породжується безладним чергуванням шумів, різнорідних сигналів, музичних фрагментів, що транслюються по радіо і телебаченню, роблять звучний світ міських жителів нечітким і невпорядкованим.

Звістове тлумачення різних звукових пейзажів передбачає виявлення сенсів, якими ці пейзажі наділяються в процесі сприйняття людиною.

Так, природний звуковий пейзаж діти раннього віку пов'язують з «тишею», звуками стихій, голосами комах, птахів і тварин. У звуковому пейзажі міста діти цієї вікової групи розрізняють звуки будинку, іграшок, шум і сигнали транспорту, пісні й окремі твори професійної музики.

Музичні жанри представлені в основному піснями. У тих випадках, коли в рідній домівці постійно звучать твори класичної музики, слуховий досвід і музичні здібності дітей формуються особливо активно.

Дошкільники розпізнають всілякі звучання, характерні для об'єктів та явищ природи. Поступово діти осягають, що село звучить неоднаково в різну пору року і в різний час доби. Осінь і зима, так само як вечір і ніч, – час тиші, безмовності; весна і літо, ранок і день наповнюють сільський простір дзвінким різноголоссям. Поряд із звучанням природи та сільським пейзажем дитина – дошкільник активно опановує акустичні сфери, породжені культурою, музичні інструменти й апаратуру, відтворювальну музику. Міський звуковий пейзаж сприймається нею як складна мозаїчна «партитура», перенасичена різнорідними «партіями», що частенько не узгоджуються між собою. Залежно від типу міста, в якому живе дитина, а також пори року або часу доби, портрети міст відрізняються один від одного. Проте, незважаючи на відмінності, можна позначити спільне коло елементів, представлене у звукових пейзажах різних міст. До нього входять звуки будинку, іграшок, звуки транспорту і промислових об'єктів, звуки, що линуть від дзвонів, звукова атмосфера масових свят і розваг, а також побутова і класична музика. До схожості можна віднести і те, що, незважаючи на звукову розмаїтість міського пейзажу, як правило, у цій сфері переважають шуми.

Багато учених вказують на те, що діти мають добре знати основні характеристики навколишніх предметів, уміти оцінювати складне звукове поле і вичленяти звуки, які несуть корисну інформацію. Широке використання слуху в процесі орієнтування, пізнавальної і трудової діяльності виробляє здатність до тонкої диференціації звукових подразників, локалізації звуку в просторі, удосконалює аналізатори. Добре розвинене слухове сприйняття є необхідною умовою як під час ознайомлення з оточенням, так і під час самостійних пересувань. Чим більшою кількістю джерел звуків оперуватиме дитина, тим легше їй орієнтуватися в просторі (В.П. Єрмаков, Л.І. Переслені, А.І.Сорокіна, Г.А. Якунін та ін.).

Однак, багато дослідників вказують, що, живучи серед звукової різноманітності і багатства, діти з моменту, коли опановують мову, мало звертають уваги на шуми і звуки навколишньої дійсності, залишаються немовби «глухими» до звуків, що є розпізнавальними орієнтирами і мають важливе сигнальне значення.

Один із значущих сегментів звукового довкілля пов'язаний для дитини з будинком і подвір'ям, де вона живе. Кожен будинок і подвір'я має свій акустичний портрет, що складається з домашніх шумів і звуків (цокання годинника, скрип дверей, шуми побутових

електроприладів і так далі), голосів дітей і дорослих, звучань, що долинають з квартир і вулиць, звуків музичних інструментів, а також музики, відтворюваної сучасною технікою. Неперіодичність міських шумів та їх інтенсивність, що нерідко перевищує поріг чутливості людини, посилюють негативну дію звукового середовища міста на психіку дитини і культивують зростання дитячої агресивності (К.Бютнер, Є.В.Назайкинський, Е.А.Орлова).

Х. В. Строжук вивчала вплив шумового чинника в дитячих садках на дітей віком 6–6,5 років. Рівень шуму в місцях перебування дітей коливався у великому діапазоні від 40 до 75 дБ (А). З'ясовано, що шумове навантаження не байдуже для дитячого організму: впливаючи на формування нервово-психічної стійкості, воно призводить до порушення регуляторних функцій центральної нервової системи [5, с. 46]. Дослідники попереджають, що в оточенні неконтрольованого потоку шумів дошкільник втрачає природну гостроту слуху, приглушується його слухова чутливість.

На підставі результатів таких досліджень робимо висновок про те, що принципово важливим є уміння дітей слухати і чути. Причому дитині необхідно навчитися слухати і чути насамперед саму себе. А.Ф.Яфальян зазначає, що навчитися слухати себе дитині допомагає тиша. Вона пише: «Тиша – це безмовність, точніше тихе звучання, якого не сприймає слух, але на яке реагує наше тіло» [8, с. 83]. Тріаду «тиша – мовчання - пауза» дослідниця виділяє як засіб аудіального розвитку дітей, оскільки мовчання і паузи є виражальним засобом у мовленні та музиці. «Слухаючи паузи, дитина навчається слухати і чути спочатку саму себе, потім оточення і лише потім – музику» [8, с. 84]. А.Ф.Яфальян зазначає, що коли діти молодшого шкільного віку не пройшли етап вслуховування у звуковий світ і не усвідомили його, то звукова депривація не дозволить повноцінно сприймати музику. Дитина залишиться «глухою» до світу, людей, до себе, незалежно від наявності музичної освіти.

Т.І.Калужникова вказує на специфічну спрямованість онтогенетичної еволюції дитячих уявлень про звучання у минулому і сьогодні. У традиційній культурі головним результатом такої еволюції стає велика диференційованість акустичних образів, що сприймаються і класифікуються дитиною до кінця періоду дитинства, порівняно з його початковою фазою, тоді як сама модель універсуму та її звуковий код залишаються у своїх семантичних підвалинах незмінними. Інша ситуація складається, за дослідженнями вченої, в наші дні, коли на межі молодшого і старшого дошкільного віку у дітей відбувається зміна культурного вектора: панівне до 5 років сприйняття звучної дійсності за законами традиційної культури (невиділе-

ності людини з природи, інакше кажучи тотожності мікро- і макрокосмосу) з її установкою на акустичну гармонію світу в наступній фазі онтогенезу поступається місцем переважно негативній світочутності (неживі, механічні, штучні голоси, народжені техногенним середовищем, а природа поступово зникає з міського «звукового пейзажу»). Дослідниця акцентує увагу на тому, що екологічно значущої гостроти набуває проблема чистоти «звукового пейзажу», адже «сміття», яким наповнений цей пейзаж, неминуче впливає як на психіку дитини, так і на формування її особистісних якостей [2, с. 307].

На основі інтерпретації феномена музики як гармонії порядку в русі звуку В.В.Ванслов, А.Н.Сохор, Д.Б.Кабалевський зазначають, що музика специфічним чином, тобто у звуках, відображає життя природи і суспільства, причому головний і найбільш цікавий для неї предмет – людина в її різноманітних зв'язках з навколишньою дійсністю.

Н.О.Ветлугіна стверджує, що музичне сприйняття не дається дитині від народження, не є наслідком вікових змін, а потребує цілеспрямованої роботи і дитини, і її оточення. Немовлята, дошкільники і дорослі чують незнайомі мелодії практично однаково, але сприйняття знайомої музики істотно розрізняється, оскільки дорослі відновлюють з тих же звуків складніші структури, ніж діти. Тrehub (Трегуб) робить висновок про те, що сприйняття музики розвивається у людини подібно до того, як розвивається її мовлення. Дослідниця пише: «звуквисотні і ритмічні характеристики музики становлять єдиний психологічний комплекс, який прийнято називати контуром. Виявлено, що діти віддають перевагу тому, що багаторазово прослухали, перед будь-яким новим твором. Це зумовлено психологічною особливістю, згідно з якою гарним стає звичне. Наші близькі здаються нам привабливими саме з цієї причини. Новонароджена дитина не розуміє значення слів, але вона сприймає ритм, тембр, тональність материнського голосу і звикає до нього. Тепер незалежно від музичальності матері для цієї дитини її голос – найпрекрасніший голос у світі» [10, с. 112].

С.В.Казакова [1, с. 48] розглядає вплив сучасного музичного мистецтва на процес становлення духовно розвиненої особистості. Дослідниця констатує, що підрастаюче покоління здебільшого споживає музику низької художньої якості, яка часто далека від природовідповідних і культуровідповідних моделей. Звичка до перебільшено гучного звучання, одноманітної мелодики, агресивного ритму, примітивних текстів збіднює свідомість сучасної людини. Слова в піснях, як і взагалі лексика, що звучить з екранів, інколи не лише порушують загальноприйняті стилістичні й етичні норми, але часто є прямими руйнівними формулами.

Створення особливої натхненної атмосфери у процесі співу і слухання музики – складна, але необхідна умова повноцінності сприйняття і виконання музики. Сьогодні музичне виховання більшою мірою будується на музичній «мислєдїяльностї», що неприродна не тільки для дошкільників, а й для школярів молодших класів. Педагог навчає слухання, музичної грамоти, співу, тобто дає музичні стандарти, а дитина відтворює почуте, побачене. Професійний і репродуктивний характер навчання позбавляє дітей природності, самобутності. Говорити з дітьми треба музикою, а не про музику, що принципово різні речі. Для музичного розвитку дитини важливо їй самій пройти той багатівіковий шлях, яким йшло людство у створенні музичної культури. А отже, завдання педагога – не давати готові соціальні шаблони, які присутні у навчанні музики, а розвивати дітей за законами природи, тобто кожна дитина має пройти шлях природного освоєння соціального, у тому числі музичного простору, часу, темпу, ритму, динаміки.

Звуки навколишньої дійсності можуть нести інформацію різного типу і, у зв'язку з цим, систематизують їх як комунікативні звуки, як звуки, що несуть інформацію про довкілля, і як звуки, що виконують роль регулювальника поведінки та діяльності людини (Л.А.Китаєв-Смик, А.М.Кондратов, В.П.Морозов, Є.В.Назайкинський, В.Н.Носуленко, Б.М.Теплов та ін.). Звукове середовище, яке з народження оточує дитину, відіграє важливу роль у розвитку її «світочуття». У міру дорослішання звукова сфера стає для дітей усе більш усвідомлюваною і зрозумілою. Розширюючи межі свого пізнання, дитина має можливість ознайомитися з розмаїттям шумів і звуків, адаптуватися до звукового простору, стати чутливішою до сприйняття творів музичного мистецтва. Більше того, саме аудіальні здібності допоможуть дитині адаптуватися до невидимого світу, захиститися від негативного і шкідливого звукового потоку, чого не здатна зробити навіть музика.

Література

1. Казакова С. В. Аудіальна культура: сутність, структура, функції / С. В. Казакова // Известия Уральского государственного университета. Проблемы образования, науки и культуры, 2010. – С. 43-54.
2. Калужникова Т.И. Акустический Текст ребенка : По материалам, записанным от современных российских городских детей : дис. ... доктора искусствоведения : 17.00.02 / Калужникова Татьяна Ивановна. – М., 2005. – 396 с.

3. Куликовская И.Э. Педагогические условия становления целостной картины мира у дошкольников / Куликовская Ирина Эдуардовна. М. : Педагогическое общество России, 2002. - 224 с.
4. Мазель Л.А. Вопросы анализа музыки [Текст] / Л.А. Мазель. – М. : Искусство, 1991. - 368 с.
5. Строщук Х. В. Влияние шума на функциональное состояние нервной системы детей дошкольного возраста / Строщук Х. В. // Гигиена и санитария. – 1966. – №1. – С. 44–48.
6. Хайдеггер М. Время картины мира / Хайдеггер М // Время и бытие: Статьи и выступления. – М.: Республика, 1993. – С. 41-62.
7. Цивьян Т.В. Звуковой пейзаж и его словесное изображение II Музыка и незвучащее: сб. статей/под ред. Е.В. Пермякова. М., 2000., с. 75.
8. Яфальян А.Ф. Теория и методика музыкального воспитания в начальной школе / Алла Фёдоровна Яфальян. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 380 с.
9. Schafer R. Murray. The Tuning of the World. New York: Knopf, 1977. 301 p.
10. Trehub, Sandra; Schellenberg, E. Glenn; Hill, David S. (1997) The origins of music perception and cognition: A developmental perspective. Deliege, Irene (Ed); Slobodkin, John (Ed); et al. Perception and cognition of music, (pp. 103-128).

В статье рассматривается процесс становления звуковой картины мира в осмыслении ребенка в онтогенезе, раскрывается феномен звука как средство развития ребенка дошкольного возраста на психическом и ментальном уровнях. Акцентируется внимание на том, что адаптация дошкольников к звукам окружающей действительности обеспечивает их чувствительность к восприятию произведений музыкального искусства.

Ключевые слова: *ребенок, онтогенез, картина мира, звук, аудиальное восприятие мира, музыкальное искусство.*

In this article is examined the process of formation of the sound picture of the world in comprehension of a child in ontogenesis, is opened the phenomenon of the sound as a mean of the development of a child of preschool age on psychic and mental levels. The attention is accentuated on adaptation of the preschool children to the sounds of surrounding reality, it provides their sensitivity to perception of the works of musical art.

Key words: *child, ontogenesis, the picture of the world, sound, audio perception of the world, musical art.*

УДК 378.03:371.17:008

О.В. Оксенюк, м. Рівне

ПЕДАГОГІЧНО-КРАЄЗНАВЧИЙ ПРОЕКТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Розкрито сутність педагогічно-краєзнавчого проекту як засобу формування комплексу професійної спрямованості, педагогічної творчості й суспільнозначущих компетенцій особистості майбутнього педагога; проаналізовано означений проект у контексті культурологічного підходу.

Ключові слова: педагогічно-краєзнавчий проект, особистість майбутнього вчителя, культурологічний підхід.

Основою будь-якої системи освіти є залучення людини до культурних цінностей науки, мистецтва, моральності, права. У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI ст., в основних вимогах до змісту освіти підкреслюється, що освіта повинна забезпечити інтеграцію особистості у систему світової й національної культури. Однак проблема цієї інтеграції лежить у площині розробки культуровідповідної концепції виховного процесу, якою може бути особистісно орієнтована модель, котра базується на ідеях розвитку особистості в контексті культури людства, Батьківщини, регіону.

Тому, зважаючи на те, що особистість є суб'єктом соціальних змін, а національно-культурна динаміка висуває нові вимоги до формування різновекторних моделей взаємодії особистості з суспільством, існує необхідність у теоретико-методичній розробці педагогічно-краєзнавчих проектів як засобу формування майбутнього педагога у ракурсі і суспільних, й особистісних культуротворчих процесів.

Культурологічний підхід є основним методом проектування особистісно орієнтованої освіти, компонентами якої виступають: ставлення до вихованця як до суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку; ставлення до педагога як посередника між вихованцем і культурою, здатного надати дитині підтримку в самовизначенні; ставлення до освіти як культурного процесу, рушійними силами якого є особистісні смисли, діалог і співробітництво його учасників; ставлення до навчального закладу як цілісного культурно-освітнього простору, у якому відтворюються зразки культурного життя [2, с. 258].

Таким чином, освіта є частиною культури, яка розвиває ціле – культуру, і водночас сама освіта функціонує завдяки культурі, формуючи особистість у системі пізнавальних і емоційно-ціннісних зв'язків зі світом. Відповідно, діяльності освітнього закладу завжди властива культурологічна функція, яка може трактуватися як цілеспрямований, спеціально організований вплив суспільства на вихованця як суб'єкт і об'єкт культуроформуючих процесів [6, с. 3].

Розробка, вивчення і реалізація педагогічно-краєзнавчих проектів у вищій ланці освіти ще не набула систематичного характеру. Водночас, зважаючи на необхідність розвитку українського суспільства та його розбудову національно свідомими і життєво компетентними, професійно кваліфікованими представниками, існує потреба в дослідженні ефективних навчально-виховних проектів та поширення досвіду їх впровадження у педагогічній практиці. Тому цілями нашої статті є розкриття сутності педагогічно-краєзнавчого проекту як засобу формування комплексу професійної спрямованості, педагогічної творчості й суспільнозначущих компетенцій особистості майбутнього педагога; аналіз означеного проекту в контексті культурологічного підходу.

Пропонуємо теоретико-методичну розробку педагогічно-краєзнавчого проекту, який впроваджується у Рівненському державному гуманітарному університеті.

Наскрізною метою педагогічно-краєзнавчого проекту "Велика Волинь" є ознайомлення студентської молоді з духовними осередками рідного краю, з центрами національної культури та поглиблення знань про її основи; формування особистісної ціннісно-сміслові сфери студентів у діалозі з цінностями християнства; розвиток пізнавального інтересу до національно-духовної культури загалом. Зауважимо, що участь у проекті є добровільною: студентам пропонуються на вибір конкретні тематичні навчальні завдання для обов'язкової самостійної роботи або, як альтернатива, – участь у проекті. Як правило, більшість обирає педагогічно-краєзнавчу екскурсію, яка несе у собі цікавіший діяльнісний контекст і має меншу затрату часу для виконання підсумкової письмової проектної роботи.

Педагогічно-краєзнавчий проект володіє значними можливостями для цілісного і варіативного (часткового, диференційованого) застосування як у навчальній діяльності вищих і середніх педагогічних закладів, так й у виховній діяльності різнотипних закладів вищої та середньої освітньої ланки. Крім того, педагогічно-краєзнавчий проект може бути реалізованим у будь-якому регіоні

України, оскільки корегується відповідно до його особливостей, у тому числі – й духовно-культурних.

Резюме проекту

1. Назва проекту: Педагогічно-краєзнавчий проект “Велика Волинь”.

2. Тип проекту: педагогічно-пізнавальний, історико-краєзнавчий, інформаційно-пошуковий, практико-орієнтований, гнучкий, груповий.

3. Назва структури РДГУ, яка подає проект: кафедра загальної і соціальної педагогіки та акмеології.

4. Виконавці проекту: студенти 2-3 курсу факультету іноземної філології РДГУ, викладач кафедри загальної і соціальної педагогіки та акмеології РДГУ.

5. Партнери: деканат факультету іноземної філології, кафедра загальної і соціальної педагогіки та акмеології РДГУ.

6. Цільова аудиторія: студенти 2-3 курсу факультету іноземної філології РДГУ.

7. Освітня сфера, з якою пов’язаний зміст проекту: історія педагогіки, дидактика, історичне краєзнавство.

8. Актуальність проекту.

Педагогіка – це системоутворювальний чинник комплексу психолого-педагогічної підготовки майбутніх спеціалістів освітньої галузі у вищих навчальних закладах.

Професійна діяльність майбутнього педагога полягає у здійсненні організації, психолого-педагогічної діагностики, своєчасної корекції та реалізації потенційних можливостей цілісного розвитку особистості через її освіту (навчання і виховання зокрема). Майбутні фахівці повинні усвідомлювати й реалізовувати базові змістові напрями концепції національного виховання, цілісний підхід до навчання і виховання особистості з метою розвитку її ціннісно-сислової сфери; формувати новий світогляд, який стимулюватиме зростання діяльнісних знань й умінь в обраній сфері життєдіяльності.

Одним із базових завдань вивчення педагогіки є формування вмінь організовувати, діагностувати, корегувати і контролювати навчально-виховний процес; визначати особливості розвитку регіональної, вітчизняної і світової освіти. Тому непересічного значення набуває знання розвитку історії освіти та школи рідного краю – етнічної Волині (яка у своєму складі до 1921 року об’єднувала сучасні Волинську, Рівненську, північно-західну частину Житомир-

ської і північну частину Тернопільської областей під назвою Волинська губернія).

Історично склалося так, що з часів хрещення Київської Русі найбільшими духовно-просвітницькими осередками стали великі монастирі, на базі яких упродовж століть відкривалися численні школи, друкарні, просвітницькі курси і т.д. Тому логічним є пізнання власного краю і його величі через призму автентичної духовно-культурної спадщини, яка має значний когнітивно-виховний потенціал (у тому числі й щодо формування національної самосвідомості й історичної пам'яті студентської молоді). Головний спосіб реалізації проекту – педагогічно-краєзнавчі екскурсії та виконання підсумкової проектної роботи (на основі таксономії навчальних цілей Б. Блума).

Екскурсія – це не лише форма організації навчальної чи позанавчальної діяльності; екскурсія є процесом пізнання предметів і явищ світу, в якому живемо. Історичні центри розвитку суспільства з розмаїттям їх пам'яток, що відображають розвиток науки (освіти), культури, архітектури, надають значні можливості для розширення наукової картини світу, формування ціннісно-сислової сфери особистості.

Під краєзнавством розуміють усебічне вивчення певної частини країни – локальної території. Будь-яка екскурсія включає в себе елементи краєзнавства, але не кожна екскурсію можна назвати краєзнавчою, оскільки в останній найбільшу цінність має локальність матеріалу (географічне положення; природні, етнічні, історико-культурні особливості регіону). При цьому, місцеві події під час краєзнавчої екскурсії розкриваються на фоні загальнонаціональних, дається їх сучасна оцінка. Основними методичними прийомами означених екскурсій є опис, демонстрація, локалізація події, зорова реконструкція об'єкта (моделювання), порівняння, пояснення, коментування, показ наочностей, цитування (котрі водночас входять до психолого-педагогічного інструментарію), а також зустріч із цікавими людьми краю, відвідування краєзнавчого музею, природознавчий аналіз, спостереження об'єкта в русі.

Джерельну базу для краєзнавчих екскурсій складає історична, краєзнавча, мемуарна, історико-педагогічна література (описи природи, історія краю, розвитку освіти, персоналії визначних осіб). Тобто кожна краєзнавча екскурсія містить у собі як когнітивну, так й афективну (емоційно-оцінну) і психомоторну (рухово-діяльну) цільові та змістові складові, у сумі – вагомий теоретико-методичний педагогічний контекст. Тому доцільним, на нашу думку, є застосування як у процесі вивчення "Історії педагогіки" (2-й курс),

так і "Дидактики" (3-й курс) педагогічно-краєзнавчих екскурсій Волинським краєм, які не лише розкривають сторінки незнаного, а й збагачують фонд професійних знань, умінь і навичок; сприяють особистісному (національно-духовному) та професійно-спрямованому становленню студента, його життєвої зрілості загалом.

9. Мета: розробка і впровадження педагогічно-краєзнавчого проекту "Велика Волинь" як засобу формування комплексу професійної спрямованості, педагогічної творчості й суспільнозначущих компетенцій особистості майбутнього педагога.

10. Завдання: оволодіння педагогічним стилем мислення, системою загальнотеоретичних педагогічних знань та спеціальних професійних умінь; ознайомлення із закономірностями й особливостями розвитку регіональної освіти; застосування у педагогічній практиці знань із суміжних педагогічних, психологічних, філософських, соціологічних, історико-філологічних дисциплін; розвиток умінь інтерпретації й аналізу різнотипних інформаційних джерел; навичок рефлексивної оцінної діяльності; формування схильності до педагогічної творчості.

11. Термін реалізації проекту: 3-4-й семестри навчання, 2-3-й курси.

12. Етапи реалізації проекту.

Етапи	Зміст роботи	Виконавець
I	Ознайомлення студентів з об'єктом екскурсії, її дидактичним змістом. Проведення інструктажу; оголошення завдань і мети екскурсії; повідомленням плану екскурсії, схеми маршруту.	Викладач
II	Проведення екскурсії (послідовний розгляд об'єктів екскурсії, визначення головного для отримання необхідної інформації про об'єкт). Рефлексія, обговорення процесу проведення і підсумків екскурсії, досягнення особистісних і професійних цілей, представлених у проекті. Інструктаж щодо виконання письмової проектної підсумкової роботи (аналіз навчальних результатів екскурсії за складовими таксономії Б.Блума).	Викладач, студенти групи
III	Презентація проектів, їх оцінювання. Обмін знаннями, враженнями. Загальна оцінка проекту.	Викладачі кафедри, представники деканату, куратор групи

13. Прогнозовані результати: сформованість дослідницьких умінь студентів на основі різних видів навчально-пізнавальної діяльності (розуміння, застосування, аналізу, синтезу, оцінки); зростання пізнавальної, професійної мотивації та громадянської активності студентів; сформованість потреби в особистісному і професійному саморозвитку, самовдосконаленні, самооцінці.

14. Навчально-методичне забезпечення проекту: навчально-методичні посібники, Інтернет-ресурси, матеріали педагогічної періодици.

15. Методи: навчальної, позашкільної екскурсії, міні-лекція, дискусія, порівняння, ретроспективний аналіз, спостереження, бесіда, метод формулювання світоглядних висновків.

16. Можливості подальшого розвитку проекту. Проект може бути довготривалим і передбачати реалізацію на кожному курсі навчання одну педагогічно-краєзнавчу екскурсію для студентів усіх факультетів РДГУ, оскільки національна свідомість й історична пам'ять характеризують не спеціальність, а людину – особистість і громадянина.

17. Механізм моніторингу результатів проекту. Систематична саморефлексія студентів, поточна оцінка викладача дає можливість забезпечити своєчасну корекцію процесу реалізації проекту, досягнення проміжного прогнозованого результату. Ефективність і дієвість проекту дозволяють відстежити підсумкові проектні роботи студентів у формі таксономії Б.Блума.

18. Змістові напрями реалізації проекту.

I. (2-й курс) "Острозька академія – золота сторінка розвитку вищої освіти України" (Національний університет "Острозька академія", Державний історико-культурний заповідник м. Острога (Замок князів Острозьких, Богоявленська церква, Музей книги та першодруків), Межирицький оборонний монастир-фортеця);

II. (3-й курс) "Кременець – Почаїв: духовні твердині Волині" (Свято-Успенська Почаївська лавра (iii типографія), Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут імені Тараса Шевченка, Замкова гора Кременецького кряжу).

Додатковими змістовими напрямками для реалізації довготривалого проекту будуть:

III. (1-й курс) "Історія Першокниги: Пересопниця" (Культурно-археологічний комплекс "Пересопниця": музей, муляж садиби XII ст., фрагмент укріплення городища, Свято-Миколаївська церква);

IV. (4-й курс) “Остання столиця Галицької Русі – Лучеськ” (Державний історико-культурний заповідник м. Луцька (Луцький замок Любарта, музей дзвонів, музей Волинської ікони, Волинський національний університет імені Лесі Українки, Замково-палацовий комплекс с. Олика);

V. (5-й курс) “До Самчукового порогу: Дермань” (Музей Уласа Самчука, Дерманська гімназія, Свято-Троїцький Дерманський монастир).

19. Критерії оцінювання проектів: системність і доцільність викладу матеріалу; структурованість матеріалу, його змістові логічні зв'язки, наявність наочності (фото, ілюстрації); цілісність, тематична завершеність; наявність обґрунтованих і самостійних суджень, висновків автора; особистісна оцінка проекту; висвітлення значення отриманих знань для подальшої професійної діяльності; творчість і щирість автора, естетика оформлення.

Оцінка – 12 балів: рівень А (10-12 балів) – творчий рівень знань; рівень В (7-9 балів) – продуктивний рівень знань; рівень С (6-4 бали) – репродуктивний рівень знань; рівень Д (3-1 бали) – розпізнавальний рівень знань.

Висновки. Застосування культурологічного підходу до вирішення проблем вищих навчальних закладів, як засвідчує досвід реалізації педагогічно-краєзнавчого проекту “Велика Волинь”, дозволяє сформувати комплекс професійної спрямованості, педагогічної творчості й суспільнозначущих компетенцій в особистості майбутнього педагога. Якщо інструментально-нормативна модель навчання замінена культуротворчою моделлю, яка ґрунтується на визнанні незавершеності культурно-освітнього шляху людини, індивідуалізації освітньої траєкторії, то навчальний заклад формує людину культури й моральності, зорієнтовану на збереження та примноження світових і вітчизняних культурних цінностей; працівника, зосередженого на пріоритеті національно-культурного розвитку держави.

Відповідно, вищий навчальний заклад стає розвивальною соціально-освітньою системою, у якій формуються почуття національної гідності і приналежності до світової спільноти, осмислення професійного вибору на основі моральних принципів; індивідуальність і творча самобутність кожного; у якій навчають основам

життєтворчості та співробітництва. Без усього вище зазначеного сучасного педагога не можливо уявити.

Література

1. Бабарицька В. Екскурсознавство і музеєзнавство: навч. посіб. / В. Бабарицька, А. Короткова, О. Малиновська. – К. : Альтерпрес, 2007. – 464 с.
2. Гессен С. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. Гессен. – М.: “Школа-Прес”, 1995. – 448 с.
3. Малафіїк І. Дидактика: навч. посіб. / І. Малафіїк. – Рівне : РДГУ, 2004. – 470 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст. // Офіційний вісник України: Щотижневий збірник актів законодавства. – 2002. – №16. – С. 11-24.
5. Підласий І. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: навч. посіб. / І. Підласий. – К. : Україна, 1998. – 343 с.
6. Сухомлинська О. Художня спадщина В. Сухомлинського в культурологічному вимірі / О. Сухомлинська // Рідна школа. – 2007. – №1. – С. 3-7.
7. Фіцула М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / М. Фіцула. – К. : “Академвидав”, 2006. – 352 с.
8. Шарко В. Культурологічний підхід як основа модернізації змісту освіти / В. Шарко // Методологічні засади сучасного уроку: посіб. для керівників шкіл, вчителів. – Херсон: ХНТУ, 2006. – С. 26-30.

Раскрыта сущность педагогически-краеведческого проекта как способа формирования комплекса профессиональной целеустремленности, педагогического творчества и социальнозначущих компетенций личности будущего педагога; проект проанализирован в контексте культурологического подхода.

Ключевые слова: педагогически-краеведческий проект, личность будущего педагога, культурологический подход.

The essence of the pedagogical and regional project is revealed. The project is seen as the development means of professional concentration, pedagogical creativity and common competencies which are of the vital importance for the individuality of the future teacher. The above mentioned project is analysed in the context of cultural approach.

Key words: pedagogical and regional project, individuality of the future teacher, cultural approach.

УДК: 37.036–0534:78

І.А.Онищук, м.Кременець

ВПЛИВ ВИХОВАТЕЛІВ, МУЗИЧНИХ КЕРІВНИКІВ ТА БАТЬКІВ НА РОЗВИТОК ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У МУЗИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена актуальній для сьогодення проблемі – розвитку творчого самовираження зростаючої особистості. Зазначається, що музична діяльність є тим особливим способом, завдяки якому дитина має можливість повною мірою проявити себе, продемонструвати навколишнім свої здібності та можливості. Зокрема, розкривається специфіка створення сприятливих умов для об'єктивації старшими дошкільниками свого природного потенціалу. Увага зосереджується на значущості педагогів дошкільних навчальних закладів – вихователів, музичних керівників та батьків у формуванні потреби та здатності зростаючої особистості виразити своє „Я” творчо у різних видах музичної діяльності.

Ключові слова: творчість, творча активність, творче самовираження, музична діяльність, діти старшого дошкільного віку.

З огляду на те, що у сучасному суспільстві почувати себе впевнено можуть лише соціально розвинені, творчі люди, загострюється проблема розвитку особистості здатної до реалізації свого природного потенціалу, свідомого визначення власної життєвої позиції, творчого вираження себе.

За висновками вчених, самореалізація як особистісне утворення є центральною характеристикою людини, вищим рівнем її розвитку. Проте, як зазначає І. Бех, самореалізація набуває статусу фундаментальної цінності, коли потенційні можливості стають визначальним фактором життєдіяльності особистості, натомість вони часто реалізуються в досить обмеженому змістовому просторі, чи у суспільно несхвалюваному ракурсі [2, с. 11].

Особливої значущості набуває вивчення витоків цих процесів в ранньому онтогенезі, оскільки самореалізація є цілісною діяльністю й поведінкою, має складну структуру, здійснюється на різних рівнях та притаманна дітям дошкільного віку.

Нині увага науковців зосереджується на проблемі оптимізації самостійної діяльності зростаючої особистості, створення

сприятливих умов для розвитку різних форм і видів продуктивної діяльності дошкільників, їхнього самовираження. За визначенням фахівців (Л. Артемової, І. Беха, А. Богуш, З. Борисової, Н. Гавриш, О. Кононко, В. Кузьменко, К. Крутій, Н. Кудикіної, С. Ладивір, Т. Піроженко, З. Плохій, Т. Поніманської, І. Рогальської та інших), реалізація дитиною дошкільного віку творчої спрямованості потребує соціокультурного середовища, урахування індивідуального життєвого досвіду, надання права вибору, можливості приймати самостійні рішення, діяти на власний розсуд.

У дослідженнях (А. Аніщук, Л. Березовської, О. Дронової, Н. Гавриш, Л. Середюк та інших) зазначено, що істотною детермінантою розвитку особистості дитини є її участь у різних видах художньо-творчої діяльності. Особливе значення у цьому контексті має музична діяльність як спосіб вираження дитиною свого „Я”. За висновками фахівців (А. Алієва, Н. Ветлугіної, Л. Масол, В. Медушевського, Е. Незайкинського, В. Петрушина, Б. Теплова, А. Яфальян та інших) саме через різні її види зростаюча особистість об’єктивує себе, виявляє навколишнім свою індивідуальність.

У колі проблеми постає необхідність зміщення акцентів із дорослого як носія вимог і авторитетного експерта стосовно дитини на стратегію співробітництва та партнерства з нею. Адже, за словами науковців, основне призначення вихователів, музичних керівників дошкільного навчального закладу є допомога дошкільнику жити власними силами, у злагоді з довкіллям й згоді із собою [1, с. 6]. Актуальність, педагогічна значущість питання, практична потреба в його вивченні та науково-методичному обґрунтуванні зумовили вибір теми наукової розвідки.

Мета статті – висвітлити вплив вихователів, музичних керівників дошкільних навчальних закладів та батьків на формування потреби та здатності старших дошкільників виразити себе, проявити творчість у різних видах музичної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Безперечним є той факт, що для забезпечення дитині здорового, гідного та повноцінного життя необхідна доросла людина. Як свідчить аналіз наукових джерел, батьки та вихователі дошкільного навчального закладу відіграють визначну роль у розвитку зростаючої особистості, адже перебуваючи в співбутті із значущими іншими, дитина дошкільного віку реалізовує свої потреби в розвитку фізичного, сенсорного, інтелектуального, духовного „Я” в процесі дорослішання [5].

Як зазначив В. Слободчиков, дитинству притаманне спрямування до доповнення, потреба та здібність освоїти повноту людського буття. Значущі дорослі створюють особливе, сприятливе середовище, в якому дітям краще розкривати і реалізовувати свій творчий потенціал, збагачуючи цим самим власне життя та життя навколишніх [6].

Особливе значення для дитини мають батьки, взаємини з якими обумовлені перш за все відчуттям безпеки та безумовного розуміння, тим самим реалізуючи її потребу в любові. На думку Т. Дуткевич, у такій атмосфері, коли дитина переживає свою значущість для близьких людей, у неї виникає позитивне самовідчуття як джерело активності, зароджується зацікавлене ставлення до довкілля [3].

Авторитетними особистостями для дитини дошкільного віку є педагоги дошкільного навчального закладу – вихователі та музичні керівники. Оскільки вихователь найбільш щільно взаємодіє з дитиною дошкільного віку та є її провідником у процесі життєдіяльності, тому його вплив на розвиток зростаючої особистості важко переоцінити. В свою чергу, музичний керівник володіє музикою, як особливим засобом спілкування з дитиною, адже емоційна сфера для дошкільника є пріоритетною.

Розкриваючи проблему розвитку особистості дитини дошкільного віку та значення дорослих у цьому процесі, О. Кононко зазначає, що бажання дошкільника спробувати проявити себе нестандартно, по-новому, тобто – творчо, виразити свою особистісну сутність певною мірою залежить від довіри батьків та педагогів до його природної схильності діяти на власний розсуд, сприймати життєві враження, прагнення продемонструвати свою індивідуальність [4].

Таким чином, постала потреба у ґрунтовному вивченні особливості впливу батьків, вихователів та музичних керівників на творче самовираження дошкільників у музичній діяльності. Як передбачалося, отриманні у результаті дані дозволили визначити чинники досліджуваного явища та окреслити сприятливі для його розвитку умови.

На попередніх етапах дослідницької роботи було обґрунтовано зміст поняття „творче самовираження дошкільника у музичній діяльності” як прагнення і здатність дитини старшого дошкільного віку об’єктивувати „Я”: виразити власні думки, почуття, бажання, ставлення, адекватними образно-виражальними засобами в процесі різних видів музичної діяльності та проведена діагностика, вивчення особливості явища, що досліджується.

Аналіз результатів дозволив виявити чотири типи творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності – гармонійний, дисгармонійний, суперечливий та зародковий.

Шляхом анкетування дорослих – батьків та педагогів дошкільного навчального закладу проаналізовано їхній вплив на формування потреби та здатності дошкільникам виразити себе творчо у музичній діяльності.

Завдяки анкетуванню вихователів встановлено, що старші дошкільники з гармонійним та меншою мірою із суперечливим типом творчого самовираження є вихованцями педагогів, які усвідомлюють значущість проблеми, спрямовують зусилля на розвиток дитячої творчості, небайдужі до прагнення дитини заявити своє „Я”. Старших дошкільників з дисгармонійним та зародковим типами творчого самовираження у музичній діяльності, як правило, виховують педагоги, які недостатньо усвідомлюють важливість проблеми, не приділяють їй належної уваги або взагалі виказують байдужість до неї (табл. 1).

У результаті дослідження виявлено три групи музичних керівників з різним рівнем уваги до розвитку досліджуваного явища, розумінням сутності поняття „творче самовираження”: I групу становлять педагоги, які правомірно тлумачать провідне поняття, приділяють належну увагу розвитку дитячої творчості, самовираженню (21,9 %); до II групи увійшли музичні керівники, які приділяють недостатньо уваги розвитку творчості дошкільників, неправомірно тлумачать зміст творчого самовираження (61,3 %); 16,8 % досліджуваних, які становлять III групу, виявили байдуже ставлення до означеної педагогічної проблеми. Результати анкетування музичних керівників співвіднесено з результатами щодо визначених типів творчого самовираження дошкільників в музичній діяльності (табл. 2).

Якісний аналіз отриманих результатів засвідчив, що музичні керівники, які залишають поза увагою прагнення дошкільника творчо виразити своє „Я”, як правило, виховують дошкільників з дисгармонійним, суперечливим та зародковим типами творчого самовираження. Зафіксовано, що дошкільники з гармонійним типом творчого самовираження у музичній діяльності здебільшого є вихованцями педагогів, які надають значення потребі дитини заявити про себе, усвідомлюють важливість розвитку творчості, правомірно тлумачать сутність поняття.

Таблиця 1

Співвідношення типів творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності з групами вихователів, %

Групи вихователів дошкільників	Типи творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності			
	Гармоній- ний	Дистар- монійний	Супереч- ливий	Зародко- вий
I. Небайдужі до проблеми творчого самовираження (18,9)	8,4	-	10,5	-
II. Недостатня увага вихователів до потреби дитини виразити себе (51,5)	-	25,1	26,4	-
III. Байдужі до проблеми творчого самовираження (29,6)	-	-	14,1	15,5

Таблиця 2

Співвідношення типів творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності з групами музичних керівників, %

Групи музичних керівників	Типи творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності			
	Гармоній- ний	Дистар- монійний	Супереч- ливий	Зародко- вий
I. Небайдужі до проблеми творчого самовираження (21,9)	10,3	-	11,6	-
II. Недостатня увага музичних керівників до потреби дитини виразити себе (61,3)	-	28,2	33,1	-
III. Байдужі до проблеми творчого самовираження (16,8)	-	-	8,2	8,6

За результатами анкетування було виявлено три групи батьків з різним рівнем ставлення до потреби дитини виразити себе, розвитку творчості у музичній діяльності: I група – зацікавлені у творчому самовираженні дитини (16,8 %); II група – не приділяють достатньої уваги

заявленій проблемі (48,9 %); III група – байдужі до проблеми творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності (34,3 %).

Якісний аналіз даних засвідчує наявність певної залежності: якщо батьки приділяють увагу розвитку самовираження дитини, сприяють творчій активності, старші дошкільники здебільшого демонструють гармонійний тип творчого самовираження у музичній діяльності та меншою мірою дисгармонійний і суперечливий. Недостатня увага батьків, байдуже ставлення до потреби дитини заявити про себе, відсутність схвалення, як правило, продукують суперечливий та зародковий типи творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності (табл. 3).

Таблиця 3

Співвідношення типів творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності з групами батьків, %

Групи батьків	Типи творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності			
	Гармоній- ний	Дисгар- монійний	Супереч- ливий	Зародко- вий
I. Небайдужі до проблеми творчого самовираження (16,8)	9,5	7,3	-	-
II. Недостатня увага батьків до потреби дитини виразити себе (48,9)	-	24,4	24,5	-
III. Байдужі до проблеми творчого самовираження (34,3)	-	-	23,1	11,2

Результати окресленого етапу дослідження дали підстави оцінити процес творчого самовираження як такий, що потребує посилення уваги до нього батьків, вихователів та музичних керівників дошкільного навчального закладу. З-поміж чинників, що гальмують розвиток творчого самовираження дітей, можна назвати недостатнє розуміння дорослими значущості та сутності проблеми, неповне врахування потреби дитини творчо виразити себе, неусвідомлення впливу суспільного виховання на розвиток досліджуваного явища. Отже, актуалізується необхідність оптимізації педагогічних умов, форм і методів, сприятливих для творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень та результати власного наукового пошуку уможливили виокремлення сприятливих для розвитку творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності умов, а саме:

- розширення уявлень дітей і батьків, музичних керівників та вихователів дошкільних навчальних закладів про творче самовираження у музичній діяльності та його значення для успішного життя;
- надання дітям можливості творчо виражати себе у музичній діяльності та підтримка дорослими цих намагань;
- актуалізація творчого потенціалу дітей в музично-художній діяльності
- збагачення арсеналу образно-виражальних засобів – пластичних, мелодичних, ритмічних, тембрових).

Відповідно до окресленої мети дослідження та реалізації сприятливих умов добиралися ефективні форми і методи. Особливим моментом під час експериментальної роботи було використання системи бесід і тренінгів з педагогами та батьками запропонованої фахівцями (А. Аніщук, А. Гончаренко, Л. Груша, О. Кононко та інших), що дозволило вносити корективи у мовлення дорослих, таких як відмова від негативних суджень, образливих оцінок, опанування науки й мистецтва використання слів довіри до дитини, підтримки та співчуття; вміння приймати нестандартні, творчі, оптимальні рішення проблем, які постають у процесі життєдіяльності; розвиток креативності та в цілому гармонізувати взаємини між зростаючою особистістю та дорослим. Зазначене є визначальним для розвитку дитиною-дошкільником свого творчого потенціалу у різних видах художньо-творчої діяльності, в тому числі і музичній.

Отож, у результаті дослідницької роботи з'ясувалося, що процес розвитку творчого самовираження дошкільників в певній мірі залежить від впливу значущих для дитини дошкільного віку дорослих – батьків, вихователів та музичних керівників ДНЗ. Активізації прагнення зростаючої особистості виразити своє „Я”, проявити творчість у різних видах художньої діяльності сприяють гармонійні її взаємини з батьками та педагогами, а саме посилення їхньої уваги до потреб, інтересів, можливостей дошкільника особистості, створення в родині та дошкільному навчальному закладі атмосфери розуміння, співпереживання, співучасті, довірливого ставлення до прагнення діяти за власної ініціативи, заохочення і підтримка бажання заявити про себе, творчих проявів. Подальший пошук і забезпечення оптимальних й сприятливих для об'єктивації зростаючою особистістю свого природного потенціалу у різних сферах життя вбачаємо *перспективою нашого наукового пошуку*.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
2. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с.
3. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. В. Дуткевич. – К. : Центр навчальної літератури, 2007. – 91 с.
4. Кононко О. Л. Дитяча креативність крізь призму Базової програми «Я у Світі» / Олена Кононко // Дошкільне виховання, 2008. – №7. – С. 3-7.
5. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская. – СПб : Речь, 2005. – 150 с.
6. Слободчиков В. И. Исаев Д. Н. Основы психологической антропологии. Психология развития человека / В. И. Слободчиков, Д. Н. Исаев. – М. : Издательство : Школьная пресса. – 2000. – 416 с.

Статья посвящена актуальной для сегодняшней проблемы – развития творческого самовыражения растущей личности. Отмечается, что музыкальная деятельность является тем особым способом, благодаря которому ребенок имеет возможность в полной мере проявить себя, продемонстрировать окружающим свои способности и возможности. В частности, раскрывается специфика создания благоприятных условий для объективации старшими дошкольниками своего природного потенциала. Внимание концентрируется на значимости педагогов дошкольных учебных заведений - воспитателей, музыкальных руководителей и родителей в формировании потребности и способности растущей личности выразить свое «Я» творчески в различных видах музыкальной деятельности.

Ключевые слова: творчество, творческая активность, творческое самовыражение, музыкальная деятельность, дети старшего дошкольного возраста.

The article is dedicated to an important problem nowadays – the creative self-expression development of a growing personality. It is mentioned that musical activity is the only means with the help of which a child can express himself/herself completely, show everyone his/her abilities and possibilities. In particular, a specific character of the encouraging environment creation by older pre-school children for the objectification of their natural potential is revealed. Attention is paid to teachers' importance in pre-school institutions – teachers, music teachers and parents in the formation of needs and ability of a growing personality to express constructively his/her "ego" in various musical activities.

Key words: creativity, creative activity, creative self-expression, musical activity, older pre-school children.

УДК 371.671:796/799:167

О.І. Остапенко м. Київ

СТАН РОБОТИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ З ВИХОВАННЯ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ ІНТЕРЕСУ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ

Досліджено сучасний стан роботи загальноосвітніх шкіл з проблем виховання у старших підлітків інтересу до занять фізичною культурою. Зроблено аналіз стану фізичної підготовленості, рухової діяльності, стану фізичної культури і здоров'я старших підлітків загальноосвітньої школи. Встановлено причини зниження інтересу старших підлітків до занять фізичною культурою.

Ключові слова: фізична культура, фізичне виховання, інтерес до занять фізичною культурою, фізична підготовленість, рухова діяльність, старші підлітки.

Вивчення стану фізичної підготовленості, рухової діяльності, стану фізичної культури і здоров'я сучасної молоді засвідчує, що в Україні склалася тривожна ситуація, яка несе велику загрозу національній безпеці, соціальним і демографічним сферам суспільства. Якщо десять років тому назад близько 90% учнів мали відхилення у стані здоров'я, понад 50% – незадовільну фізичну підготовленість, близько 60% – низький рівень фізичного розвитку, багато перебувало на диспансерному обліку й лише 5-7% закінчили школу здоровими то в даний час ці показники значно погіршилися, й Україна за станом здоров'я населення опинилася на сотому місці у світі. [4]. Низький рівень здоров'я, фізичної підготовленості й фізичного розвитку учнів є перш за все наслідком зниження їхньої рухової діяльності у режимі дня при зростаючому статичному способі життя (до 72% протягом навчального року), і психоемоційному напруженні в процесі навчання, впровадження інноваційних комп'ютерних технологій у повсякденний побут, несприятливих екологічних умов навколишнього середовища, негативного впливу наслідків Чорнобильської катастрофи. Тому вивчення стану роботи загальноосвітніх шкіл з питань виховання в учнів інтересу до фізичної культури є однією з актуальних проблем, що нагромадилися в загальноосвітніх навчальних закладах протягом останнього десятиріччя.

Дослідження засвідчують [1,2,3] що рухова діяльність учнів може бути спеціально організованою випадковою, свідомою і підсвідомою, соціально відповідальною і невідповідальною, а також різної спрямованості (навчально-виховною, оздоровчою, спортивною, рекреаційною, розважальною тощо). Спеціально організована рухова діяльність учнів загальноосвітніх шкіл поділяється на види занять у режимі навчального дня, після навчальних занять і в процесі проведення рекреаційних заходів. Визначено, що спеціально організована рухова діяльність учнів відрізняється від рухової або фізичної активності визначеною соціальною метою (освіта, надання знань, формуванням звичок, навичок та ін.).

Вивчення практики загальноосвітніх шкіл з виховання в учнів інтересу до занять фізичною культурою засвідчує, що формування ціннісного ставлення до власного здоров'я, до фізичного й духовного вдосконалення відбувається поступово шляхом поетапного створення досяжних цілей, виховання відповідних потреб і формування мотивації до регулярних занять фізичною культурою. За цих педагогічних умов сформовані в учнів фізичні й духовні якості перетворюються у їх власні якості й стають надбаннями і цінностями особистості. Виходячи з цих педагогічних умов, необхідно у позанавчальний час звернути увагу на створення в класах навчальних груп, тренувальних секцій з урахуванням спортивних і оздоровчих інтересів, потреб і мотивації учнів до різних видів спорту. Це сприятиме формуванню в експериментальних класах позитивного соціально-педагогічного соціуму й середовища, спрямованого на підвищення в учнів пізнавальної, емоційно-ціннісної і поведінкової фізичної вихованості та рухової активності.

Практика фізичного виховання школярів свідчить, що накопичення різних видів рухової діяльності не дає відповіді на запитання: як залучити учнів до систематичних занять фізичними вправами, щоб вони стимулювали виховання в них інтересу до фізичної культури. Прояв активності учнів до опанування різних форм фізичної культури є результатом впливу всіх компонентів та зв'язків процесу виховання інтересу до систематичних занять фізичними вправами.

Взаємодія вчителя фізичної культури, тренера, колективу учнів, спортсменів народжує особливу й специфічну цілісну педагогічну технологію виховного процесу, яка має нові якісні характеристики, які відсутні в окремих її компонентах. Проблема цільового виховання інтересу в учнів до занять фізичною культурою тісно поєднується з проблемою цілісності навчально-виховного процесу, яка розкри-

вається групою авторів М.Д.Зубалій [5], Т.М. Ройко [5] та інших. Їхні висновки свідчать про те, що активізація виховної спрямованості на розвиток і закріплення інтересу в учнів до занять фізичною культурою розкриває магістральний шлях удосконалення всієї виховної роботи з використанням національної, народної спадщини нашої держави з педагогіки та теорії і методики виховання.

З метою вивчення сучасного стану виховання інтересу в старших підлітків до занять фізичною культурою були визначені першочергові завдання, які мали встановити:

- а) місце виховання в учнів інтересу до занять фізичною культурою у цілісному навчально-виховному процесі;
- б) рівень підготовки вчителів фізичної культури до цієї роботи в школі;
- г) рівень рухової активності старших підлітків у режимі дня;
- д) ставлення старших підлітків до самостійних занять фізичною культурою в школі, домашніх умовах і за місцем проживання;
- е) популярність видів фізичної культури і спорту серед учнів 7 – 9-х класів;
- ж) бажання старших підлітків займатися фізичною культурою у різних організаційних формах.

Вивчення практики роботи загальноосвітніх шкіл з виховання у старших підлітків інтересу до фізичної культури проводилося шляхом аналізу фахової літератури, публікацій про досвід роботи з фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах, вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду вчителів фізичної культури, проведення спостережень на уроках фізичної культури, бесід з учителями та методистами. Великого значення надавалося вивченню документів планування, звітів загальноосвітніх шкіл з питань фізичного виховання, анкетуванню учнів 8-9 класів, дослідженню рівнів їхнього фізичного розвитку та рухової підготовленості.

Аналіз уроків фізичної культури показав, що їх освітня функція забезпечується значно краще, ніж цілеспрямована виховна робота. Її постановка й вирішення виховних завдань на уроках проводяться лише у 65% випадків. Це негативно впливає на виховання в старших підлітків інтересу до фізичної культури й бажання систематично займатися фізичними вправами, оскільки саме виховний вплив уроку є головним фактором виховання в учнів потреби й звички до самостійних занять фізичними вправами в школі, дома й за місцем проживання.

З метою визначення, які методи і прийоми використовують учителі фізичною культурою загальноосвітніх шкіл для виховання інтересу в учнів до занять фізичною культурою, було проведено їх анкетування. У відповідях на запитання „Що потрібно робити з метою виховання в учнів інтересу до занять фізичною культурою?” 54,3% учителів указали на залучення школярів до занять фізичними вправами у режимі дня, 22,4% опитаних – на значення методично правильного проведення уроків, 13,4% – на агітаційно-масову роботу, 10% – на покращення матеріальної спортивної бази школи.

Приведені відповіді засвідчують, що вчителі фізичної культури дещо недооцінюють значення методично правильного проведення уроків у вихованні в учнів інтересу до занять фізичною культурою. Отже, учителі не завжди враховують, що дотримання учнями правил рухового режиму слід почати на уроках фізичної культури, використовуючи при цьому ефективні методи і прийоми виховання інтересу до самостійних занять фізичною культурою.

У відповідях на друге запитання анкети “Що Ви робите практично для виховання в учнів інтересу до занять фізичною культурою?” 56,7% учителів фізичної культури назвали фізкультурно-масові заходи з широким залученням учнів, 28,8% – агітаційно-масову роботу, 15% – регулярні заняття старших підлітків у спортивних секція. Аналіз отриманих результатів показав, що у виховній роботі з формування й закріплення в старших підлітків інтересу до занять фізичною культурою важливе місце займають ранкова гімнастика до уроків, спортивні й рухливі ігри на великих перервах тощо. Вказані форми є результативними, але проводяться вони в загальноосвітніх школах не регулярно. Відзначаючи такі методи і прийоми виховання в учнів інтересу до занять фізичною культурою як переконання, показ, вправлення, вчителі фізичної культури практично рідко застосовують ці ефективні засоби виховання у своїх школах.

Вивчення документів планування навчальної роботи середніх шкіл Київської і Чернігівської областей показало, що в календарних планах учителів фізичної культури, в яких визначається конкретний зміст кожного уроку, був відсутній початковий матеріал, спрямований на виховання у старших підлітків інтересу до занять фізичною культурою. Вчителі не включають в свої плани заходів, які сприяють розкриттю змісту матеріалу для виховання в учнів інтересу до фізичної культури, а також не використовують методи і прийоми для формування в старших підлітків мотивів до занять фізичними вправами. Більшість учителів фізичної культури у календарні плани

включають теоретичні відомості щодо розвитку основних фізичних якостей у процесі проведення навчальних занять. У календарних планах також відсутні завдання з проведення самостійної розминки на уроках фізичної культури, немає вказівок щодо інструктажу з методики визначення фізичних вправ і порядку проведення учнями самостійних занять та методичних пояснень до них.

У більшості вчителів фізичної культури типові календарні плани на чверть були такі, в яких розкривалися теоретичні відомості, дозування фізичних навантажень, форми організації уроків тощо. У той же час у їхніх календарних планах були відсутні виховні завдання та навчальний матеріал, спрямований на виховання в учнів інтересу до занять фізичною культурою, та привчання учнів самостійно займатися фізичними вправами й іграми за місцем проживання. Теоретичні відомості в основному були спрямовані на озброєння школярів знаннями з виконання фізичних вправ, що вивчалися на уроках фізичної культури.

Вивчення планів-конспектів уроків фізичної культури показує, що в них теж відсутній матеріал щодо формування мотивації учнів до занять фізичними вправами, не ставляться завдання виховання інтересу до фізичної культури. В жодній з обстежених шкіл не виявлено цілеспрямованої системи засобів, форм і методів виховання у старших підлітків інтересу до занять фізичними вправами. Більше того, велика кількість вивчених планів-конспектів уроків були складені формально й не забезпечували повною мірою систематичного використання навчального матеріалу, спрямованого на виховання в учнів інтересу до занять фізичною культурою. В них рідко зустрічали виховні завдання, а надто про виховання інтересу до фізичної культури.

Проведений аналіз навчальної документації багатьох учителів фізичної культури показав, що в перевірених календарних планах і поурочних планах-конспектах для 8-9 класів приділяється недостатня увага формуванню в учнів необхідних знань з фізичної культури, які є однією з умов виховання інтересу до занять фізичними вправами (таблиця 1). Так, наприклад, на теоретичні відомості з розділу «Основи знань» планується в середньому 1,5 – 2 години на навчальний рік. У цьому розділі у планах заплановано 9 – 11 повідомлень і бесід, що в середньому складає 2 – 2,5% від загального навчального часу. Основний зміст теоретичних відомостей подається за такими напрямками: загальнотеоретичні відомості про вплив занять фізичними вправами на фізичний розвиток і зміцнення організму; правила поведінки й безпеки під час виконання фізичних вправ; зміст уроків фізичної культури на наступну

чверть; підведення підсумків за чверть; завдання на канікули та домашні завдання. Частину теоретичних знань передбачалося давати учням у процесі вивчення практичних розділів навчальної програми.

Таблиця 1.1.

Зміст теоретичних відомостей розділу «Основи знань» календарних планів з фізичної культури для 8-9-х класів

Зміст теоретичних відомостей	Кількість повідомлень, бесід	% від загального часу
1. Загальнотеоретичні відомості з фізичної культури	3	0,5 – 0,8
2. Правила поведінки і безпеки під час виконання фізичних вправ	4	0,7 – 1,0
3. Зміст уроків фізичної культури на наступну чверть, підведення підсумків за попередню чверть, завдання на канікули та домашні завдання	4	0,7 – 1,0
Всього:	11	1,9 – 2,8

З таблиці 1.1 видно, що в обстежених загальноосвітніх школах учителі фізичної культури відводять лише 1,9-2,8% від загального навчального часу на повідомлення теоретичних відомостей з фізичної культури. На загальнотеоретичні відомості, формування понять з фізичної культури та виховання в учнів переконань у необхідності регулярно займатися фізичними вправами планується 0,5 – 0,8% від загального навчального часу. Незначний обсяг загальнотеоретичних відомостей, які плануються на уроки фізичної культури, не сприяє отриманню старшими підлітками необхідних знань з фізичної культури.

На уроках фізичної культури також вивчався вплив учителів на виховання в учнів позитивного ставлення й бажання займатися фізичними вправами, стимулювання їхньої пізнавальної і рухової активності. Вивчення проводили протягом 2-ох років. Були проаналізовані дії вчителів на 248 уроках фізичної культури. Це дозволило узагальнити зібраний фактичний матеріал, більш повно й об'єктивно оцінити позитивні й негативні сторони діяльності вчителів фізичної культури на уроках щодо виховання в старших підлітків інтересу до занять фізичною культурою.

Спостереження за роботою вчителів фізичної культури у 8 – 9 класах протягом навчального року виявило відсутність цілісної

системи подачі загальнотеоретичних знань, спрямованих на формування в старших підлітків уяви і понять про руховий режим, загартування організму, регулювання фізичних навантажень самоконтроль під час самостійних занять фізичними вправами в школі, дома та за місцем проживання.

Так, наприклад, у 8 класах протягом навчального року давалися лише короткі повідомлення й проводилися бесіди на тему: «Значення фізичних вправ для здоров'я й фізичного розвитку людини». Це складало 0,5% від усього навчального часу. В 9 класах теж давалися короткі повідомлення й проводилися бесіди на тему: "Негативний вплив алкоголю, тютюну, паління та наркотиків на організм людини,.. На ці повідомлення й бесіди відводилося 5– 8 хвилин, що в середньому за навчальний рік складало від 0,5% до 1,0% загального навчального часу. Отримані знання недостатньо активізували пізнавальну діяльність учнів на уроках і не створювали умов для порівняння, співставлення й аналізу проведених практичних занять та засвоєння основних понять з фізичної культури.

Анкетування цих учителів показало, що для емоційного сприйняття учнями знань з фізичної культури 92,0% з них використовують переважно метод демонстрації, показ фізичних вправ вправ з поясненням. При показі вправ учителі фізичної культури пояснюють техніку їх виконання, але рідко вказують, що дає виконання цієї вправи, який її вплив на фізичний розвиток і зміцнення здоров'я учнів. Для формування знань з фізичної культури вчителі використовують словесні методи, частіше у формі бесід /13,5%/, пояснень /7%/, розповідей /6%/.

Таким чином, вивчення і аналіз стану виховання інтересу у старших підлітків до фізичної культури показує, що воно вирішується у багатьох обстежених загальноосвітніх школах на недостатньому рівні. Майже відсутній зв'язок у роботі громадськості, вчителів фізичної культури, класних керівників і батьків. Рідко застосовуються в школах методи і прийоми виховання в учнів інтересу до фізичної культури. Недостатньо й на низькому організаційному рівні використовуються форми і засоби фізичної культури і спорту, які ефективно стимулюють в старших підлітків мотивацію до самостійних занять фізичними вправами й сприяють в них навичок і умінь самостійно займатися фізичною культурою і спортом у школі, дома й за місцем проживання. Це пов'язано з тим, що проблема розвитку в старших підлітків інтересу до занять фізичною культурою випали з поля зору навчально-виховного процесу сучасної загальноосвітньої школи. Відсутність цільової методики, спрямованої на формування в учнів інтересу до занять фізичною культурою призводить

до значних упущень у навчальній, позаурочній, позашкільній виховній роботі, за місцем проживання і в сім'ї, які не сприяють щоденному виконанню фізичних вправ, та регулярному проведенню спортивних тренувань.

Література

1. Ареф'єв В.Г. Фізичне виховання в школі: навчальний посібник / В.Г.Ареф'єв, В.В. Столітенко. – К.: ІЗМН, 1997. - 152 с.
2. Бальсевич В.К. Физическая культура для всех и каждого / В.К. Бальсевич. – М. : Физкультура и спорт, 1988. – 202 с.
3. Дубогай А.Д. Психолого-педагогические основы формирования здорового образа жизни: дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01. / А.Д. Дубогай. – К., 1991. – 374 с.
4. Державна доповідь Верховній Раді України, Президентові України, Кабінетові Міністрів України „Молодь за здоровий спосіб життя” Матеріали до Національної доповіді ”Про стан і розвиток освіти України, – К., 2011. – с. 37.
5. Зубалій М.Д. Українські народні традиції фізичного виховання молоді / М.Д. Зубалій, Т.М. Ройко. // Традиції української етнопедагогіки і їх використання в навчально-виховній роботі в школі. – К. : Либідь, 1993. – С. 33-35.
6. Державні тести і нормативи оцінки фізичної підготовленості населення України [за ред. М.Д. Зубалія]. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. ; 195. – 36 с.6. Козленко М.П. Фізичну культуру в побут школярів / М.П. Козленко. – К. : Рад. школа, 1979. – 95 с.

Исследовано состояние работы общеобразовательных школ по проблеме воспитания в старших подростках интереса к занятиям физической культурой. Дан анализ состоянию физической готовности, двигательной деятельности, состоянию физической культуре и здоровья старших подростков общеобразовательной школы. Определены причины снижения интереса у старших подростков к занятиям физической культурой.

Ключевые слова: *физическая культура, физическое воспитание, интерес к занятиям физической культурой, физическая готовность, двигательная деятельность, старшие подростки.*

In the article the effective forms of education of physicalculture are examined for junior schoolboys in the process of employments on the lessons of physicfl culture and in extracurricular to athletic-mass to work.

Keywords: *modern technoloqi, physical education, physical condition.*

УДК 378.14:373.211.24

О.І.Падалка, м.Рівне

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРІОРИТЕТНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розкрито особливості, необхідність та етапи формування пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Проаналізовано проблему підготовки майбутніх вихователів. Також виділені педагогічні умови, які сприяють формуванню пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Ключові слова: цінності, пріоритетні педагогічні цінності, ціннісний компонент освіти.

Нова доба потребує суспільство, що постійно навчається. Інтернаціоналізація сучасного життя, глобалізація світової економіки, інформаційно-технологічна революція, модернізація виробництва, стрімкий розвиток інформаційних і комунікативних технологій потребують удосконалення систем, які забезпечують здійснення кардинальних змін у вищій школі, спрямованих на підготовку нової генерації фахівців. За таких умов потрібен новий ціннісний підхід, згідно з яким освіта в XXI ст. спрямовуватиметься на створення необхідних умов для доступу кожної людини до оволодіння новими знаннями, відносинами вміннями та цінностями.

За роки становлення національної держави українське суспільство намагається сформувати нові цінності через переосмислення старих. Сьогодні ми спостерігаємо постійне зростання інтересу, особливо у студентства, не тільки отримати диплом про вищу освіту та здобути знання, які сприяють зростанню матеріального добробуту людини, а й знайти місце моральних, матеріальних та духовних цінностей в їхньому житті. В таких умовах особливо актуально стає проблема формування у студентів пріоритетних педагогічних цінностей, які мають першорядне значення для формування ціннісної системи майбутніх педагогів в період їхньої професійної підготовки, яка характеризується значними внутрішніми змінами, які визначають подальшу поведінку людини.

В умовах становлення нових суспільних відносин необхідно переглянути накопичений досвід підготовки педагога, розробити нові підходи до формування готовності студента до майбутньої професійної діяльності, враховуючи, що він повинен бути носієм педагогічних цінностей.

Вивчення психолого-педагогічної літератури, державних документів та педагогічного досвіду дозволили виявити суперечності між потребами суспільства в підготовці вихователів, у ціннісній системі яких переважають гуманістичні цінності, і недостатньою розробкою умов, які сприяють засвоєнню студентами цих цінностей під час професійної підготовки; між наявністю аксіологічного потенціалу в змісті сучасної професійної освіти та особистісною зацікавленістю; між внутрішньою потребою студентів у моральному становленні через засвоєння пріоритетних цінностей і відсутністю відповідного програмно-методичного забезпечення цього процесу.

Важливо зрозуміти, що в центрі будь-якої педагогічної системи завжди стоїть людина – студент, який постає не тільки об'єктом цілеспрямованого педагогічного впливу, але й суб'єктом свого становлення як гармонійно розвиненої особистості, професіонала у педагогічній діяльності. Застосування принципу гуманізації освіти змушує викладачів вищої школи розглядати педагогічну діяльність як процес цілеспрямованої активної взаємодії зі студентами, метою якого є становлення останніх як особистостей і професіоналів. Для цього освіта має прищеплювати майбутнім фахівцям дошкільної освіти педагогічні цінності [4].

Педагогічний підхід до цінностей представлений працями О.Бондаревської, Г.Ващенко, О.Вишневського, П.Ігнатенка. Взагалі проблема формування системи цінностей майбутнього педагога порушується у зв'язку з вирішенням таких питань, як: гуманізація навчально-виховного процесу вищої школи (М.Євтух, Н.Крилова, І.Смолюк, Р.Скульський, Г.Шевченко); формування особистості педагога в системі вищої педагогічної освіти (І.Зязюн, Н.Кузьміна, О.Мороз, В.Сластьонін, В.Тамарін, Є.Шиянов, О.Щербаков); формування професійно-педагогічної культури майбутніх педагогів (В.Гриньова, В.Зелюк, І.Ісаєв, Т.Левашова, Л.Нечепоренко).

Окремих питань формування системи цінностей майбутнього педагога присвячені праці В.Кузнецової, Л.Настенко, І.Слоневської, В.Сластьонін і Г.Чижаква. Вони досліджують проблему цінностей педагога в контексті педагогічної аксіології як міждисциплінарної галузі педагогічних знань. Історичний аспект розвитку цінностей в освіті знайшов своє відображення в працях Н.Ткачової.

Удосконалення національної системи освіти в Україні передбачає новий підхід до педагогічної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ, здатних до ствердження цінностей людського життя, виховання й навчання, педагогічної діяльності в цілому. Вважаємо за доцільне підкреслити, що гуманістичні основи діяльності вихователя ДНЗ розкриваються у працях Н.Бібік, В.Денисенко, С.Єрмакової, І.Казанжи, Н.Кичук, О.Савченко, Л.Хомич, Л.Хоружи та інших. Разом з тим, недостатньо дослідженою залишається проблема формування пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх фахівців дошкільної ланки освіти.

Метою статті є обґрунтування проблеми наявності та необхідності педагогічних цінностей у майбутніх вихователів, висвітлення основних етапів формування пріоритетних педагогічних цінностей та виокремлення педагогічних умов формування пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Аналіз наукової літератури показав, що суспільство визнало необхідність підготовки випускника педагогічного вузу з високим рівнем культури та багатим духовним світом. Формування пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів є одним із найважливіших способів вирішення цього завдання.

У даному контексті ми поділяємо думку Г.Шмелькової стосовно того, що незважаючи на природні досягнення освіти, які забезпечує нова соціополітична система, у масовому вимірі освіта стала менш якісною, а переважна більшість випускників вищих навчальних закладів не конкурентоспроможна на європейському ринку праці [5, с. 36]. Це зобов'язує менше говорити про власні досягнення, а все більше аналізувати світові та європейські тенденції реформування освіти і відповідно до цього напружено вдосконалювати професійну сферу діяльності.

Удосконалення національної системи освіти в Україні передбачає новий підхід до педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, здатних до ствердження цінностей людського життя, виховання та навчання, педагогічної діяльності в цілому.

У контексті нашого дослідження доцільно визначити сутність процесу формування педагогічних цінностей у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Даний процес – соціальний за своєю природою; тісно пов'язаний з характером діяльності; опосередкований спілкуванням індивіда з індивідом (у різних сферах, з реалізацією різних ролей, статусних взаємин, функцій тощо); відображає смисложиттєву активність особистості. Формування педа-

гогічних цінностей пов'язане з особливою здатністю суб'єкта відображати об'єкт для задоволення потреб і реалізації інтересів. Деякі цінності сприймає людина об'єктивно, але в різних контекстах їм надає різного значення. Зміст і цілі молодого фахівця залежать від того, які саме педагогічні цінності ввійдуть до його свідомості.

Процес формування професійної підготовки триває протягом усього життя людини. На кожному етапі він наповнюється новим змістом, новими організаційно-педагогічними формами та методами, новими потребами й відповідними підходами до інтегрування індивідуальних, професійних, соціальних аспектів життя. І саме людина є найважливішою цінністю, найважливішою умовою та найпотужнішим „виробником” усього, що потрібно для життя.

Отже, педагогічні цінності – це сукупність суспільних і особистих смислів, які мають здатність викликати у людини емоційні переживання. Саме останні допомагають закріпленню важливих цінностей у студентів. Закріплені педагогічні цінності являють собою складну і суперечну систему. Рівень цієї системи дозволяє обґрунтувати кожному студенту власні уявлення про світ педагогічної праці і свого місця в ньому. З цих позицій формування педагогічних цінностей студентів переслідує в якості однієї із головних своїх цілей теоретичну систематизацію і обґрунтування світобачення.

Сучасний етап розвитку освіти характеризується зростанням пріоритету людського фактору, посиленою увагою до особистості. В зв'язку з цим робота ВНЗ повинна бути направлена на створення педагогічних умов, які допоможуть сформувати професійну позицію та розвивати ціннісний світ студентів [1, с. 50].

У ході дослідження, ми виділили педагогічні умови, які, на нашу думку, будуть сприяти формуванню пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів ДНЗ: забезпечення аксіологічної освіти; інтеграція психолого-педагогічних дисциплін; формування потреби в педагогічній рефлексії; розроблення і впровадження в процесі викладання суспільно-гуманітарних дисциплін спеціального курсу знань, що інформує про педагогічні цінності і водночас базується на основних поняттях педагогічної науки; цілісність, безперервність і системність формування цінностей в процесі діяльності; формування позитивної мотивації студентів до навчально-виховного процесу, педагогічної діяльності; залучення студентів до діяльності, яка моделює майбутню професійну діяльність; створення сприятливого емоційно-психологічного мікроклімату на заняттях, а також урахування емоційного самопочуття кожного студента.

У період навчання студентів у педагогічному вузі формуються моральні принципи майбутнього вихователя, змінюється їхня

ціннісна система, яка встановлює подальшу поведінку і спрямованість особистості. Характерною рисою юнацького віку є підвищення інтересу до цінностей, їх усвідомлення і переживання (Б.Ананьєв). У зв'язку з цим юнацький вік є найбільш сприятливим для ефективного формування пріоритетних цінностей.

У професії вихователя цінності конкретизуються, кожен майбутній вихователь визначає, які характеристики педагогічної діяльності він вважає найбільш важливими; які можливості для самореалізації бачить у майбутній професії та ін. Цінності педагогічної діяльності учені пов'язують з можливістю задоволення матеріальних, духовних потреб педагога і, виходячи з цієї єдності, класифікують їх у такий спосіб: цінності, що сприяють утвердженню вихователя в суспільстві; цінності, що впливають на розвиток комунікативної культури; цінності, що ведуть до самовдосконалення; цінності самовираження; цінності, пов'язані з утилітарно-прагматичними запитами.

Формування педагогічних цінностей у майбутніх вихователів проходить у декілька етапів, які у кожного студента відбуваються по-своєму. Суттєвим є те, що на кожному етапі у майбутніх вихователів виробляються певні уявлення про суттєві цінності педагога.

Перший етап – етап діагностики рівнів сформованості педагогічних цінностей, пов'язаний із виявленням первісного рівня сформованості цілісної системи цінностей майбутнього вихователя ДНЗ і його педагогічних ціннісних орієнтацій. У нашому дослідженні, на цьому етапі нами проводилось діагностичне обстеження студентів V курсу, спеціальності «Дошкільна освіта» (констатувальний етап експерименту). Для цього, ми використали: анкетування, тест Айзенка, тест «життєвих цінностей особистості» М.Рокича, методику С.Будассі, «тест-опитувальник для визначення рівня особистісної рефлексії» І. Стеценка, ранжування. Всі методики були модифіковані відповідно до мети дослідження.

На цьому етапі студенти виявили особисту цілісну систему педагогічних цінностей і професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій, усвідомили закономірності їхньої ієрархії, місце та роль педагогічних цінностей і професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій у цілісній системі студентської життєдіяльності.

Другий етап – етап присвоєння педагогічних цінностей – збагачує уявлення про цілі, сутність і спрямованість сучасного педагогічного процесу, цінності професії як провідної характеристики особистості педагога. З позицій домінантної професійної цінності – особистості дитини, майбутній вихователь аналізує власну професійну підготовку та намічає шляхи подальшого професійного становлення. З цією метою у підготовку студентів V курсу спеціаль-

ності «Дошкільна освіта» був введений спецкурс «Педагогічна аксіологія» (формувальний етап експерименту).

Необхідність вивчення спецкурсу «Педагогічна аксіологія» зумовлена тим, що в період переоцінки цінностей в суспільстві, змін їх ієрархічної системи, актуалізується проблема нового педагогічного мислення і такого конструювання навчально-виховного процесу в ДНЗ, яке відповідало б запитам суспільства і самореалізації особистості. Центральною фігурою оновлення дошкільного навчального закладу виступає вихователь, його професіоналізм і ціннісні орієнтири. У зв'язку з цим з'являється потреба в поглибленні знань майбутніх вихователів не тільки в актуальних проблемах дошкільної освіти, але і в аксіології як науці про цінності.

Із результатів другого етапу логічно витікає наступний, третій етап, найскладніший. Це етап трансформації педагогічних цінностей, під час якого студент організує свою педагогічну діяльність на практичних, семінарських заняттях і виробничій (педагогічній) практиці у дошкільному навчальному закладі з науково-теоретичних позицій, на основі зміни, переоцінки системи педагогічних цінностей і ціннісних орієнтацій. Цінності особистості дитини відображаються в продумуванні кожного компонента педагогічного процесу, у практичній діяльності майбутнього педагога. На цьому етапі ми продовжили роботу на практичних заняттях спецкурсу «Педагогічна аксіологія» та в ході педагогічної практики.

Четвертий етап нашої технології визначається як етап проектування педагогічних цінностей. Він включає як самодіагностику педагогічних цінностей, так і прогнозування свого подальшого професійного й особистісного розвитку: формує здатність проектувати себе в майбутній професійній діяльності. Для цього ми використали вправи для саморефлексії.

Отже, у результаті дослідження науково-теоретичних основ формування пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів нами визначені педагогічні умови цього процесу, що спрямовані на створення виховного середовища для реалізації процесу формування педагогічних цінностей студента вищого закладу освіти та забезпечать його існування й ефективне функціонування, а також виокремили етапи формування пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів.

Звичайно, слід відмітити, що процес формування пріоритетних педагогічних цінностей майбутнього вихователя є складним, динамічним і багатограним, кінцевий результат якого – досконалий

рівень сформованості пріоритетних педагогічних цінностей, а також проміжні результати: сформованість професійної позиції, професійної компетентності, педагогічної етики, педагогічної майстерності. Саме для цього у підготовку спеціалістів дошкільної освіти слід включити спецкурси та спецсемінари на яких будуть реалізовуватись завдання гуманістичного та аксіологічного виховання.

Література

1. Ахияров К.Ш. Формирование ценностных ориентаций будущих учителей / К.Ш.Ахияров, А.Ф. Амиров // Педагогика. – 2002. – №3. – С. 50-54.
2. Беляева Л. О некоторых проблемах вузовской подготовки специалиста по дошкольному воспитанию / Л. Беляева, Л. Литвин // Дошкольное воспитание. – 1990. – №7. – С. 2-5.
3. Бех І.Д. Психологія цінностей і виховний процес / І.Д. Бех // Педагогічна газета. – 1996. – № 9. – С. 2.
4. Поніманська Т. І. Мотиваційно-ціннісна готовність педагога до гуманістичного виховання дітей / Т.І. Поніманська // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія Педагогіка і психологія. – 2003. – Вип. 5. – С. 232-236.
5. Шмелькова Г.М. Болонський процес – структурна модернізація вищої освіти України / Г.М. Шмелькова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. Наук.праць. – Вип. 36. – Київ-Запоріжжя, 2006. – С. 30-37.

В статье раскрыты особенности, необходимость и этапы формирования приоритетных педагогических ценностей, у будущих воспитателей дошкольных учебных заведений. Проанализирована проблема подготовки будущих воспитателей. Также выделены педагогические условия, которые способствуют формированию приоритетных педагогических ценностей у будущих воспитателей дошкольных учебных заведений.

Ключевые слова: ценности, приоритетные педагогические ценности, ценностный компонент образования.

In the article features, necessity and stages of forming of priority pedagogical values, are exposed for the future educators of preschool educational establishments. The problem of preparation of future educators is analysed. Pedagogical terms which are instrumental in forming of priority pedagogical values for the future educators of preschool educational establishments are also selected.

Key words: values, priority pedagogical values, valued component of education.

УДК 378.017.4: [379.85+908]-057.875

А.П.Панчук, м.Рівне

ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ

Обґрунтовано актуальність і розглянуто сутність громадянського виховання і туристсько-краєзнавчої діяльності як засобу ефективної його реалізації у вищих навчальних закладах. Розкрито педагогічні умови громадянського виховання студентів, зміст, форми і методи їх запровадження у позааудиторну роботу педагогічного університету.

Ключові слова: громадянське виховання, студенти, туристсько-краєзнавча діяльність, зміст, форми, методи.

В умовах розбудови українського суспільства на засадах гуманізму, свободи, верховенства права і соціальної справедливості актуалізується необхідність виховання особистості, якій властиві відданість справі зміцнення державності, усвідомлення свого громадянського обов'язку, національних і загальнолюдських цінностей, активна громадянська позиція. Провідним чинником, спроможним забезпечити становлення такої особистості, є громадянське виховання – процес, спрямований на формування активної суспільної і відповідально-правової позиції людини у конкретній діяльності.

Важливою складовою національної системи освіти є вища педагогічна школа, перед якою постає завдання забезпечити високий професійний рівень майбутнього вчителя. Важливо підготувати його до виконання функцій вихователя учнів насамперед щодо їх становлення як активних громадян своєї країни. Вчитель виступає для учнів вагомим авторитетом, зразком для наслідування, допомагає їм набути позитивних рис і якостей, сформуватися як суб'єктам громадянських відносин. Водночас серед студентської молоді вищих педагогічних навчальних закладів спостерігається зростання бездуховності, зневаги до правових і моральних норм. Молодим людям не вистачає готовності до громадянського самовизначення, здатності протистояти деструктивному впливу. У цьому контексті актуалізується такий напрям діяльності вищої педагогічної школи, як громадянське виховання майбутніх учителів.

Сучасні теоретичні засади громадянського виховання набули опрацювання в науковому доробку О. Бачинської, О. Безкоро-

вайної, І. Беха, М. Бургіна, О. Вар'яно, О. Вишневецького, Т. Дем'янюк, Н. Дерев'яно, В. Іванчука, У. Кецика, Л. Корінної, В. Москальця, В. Оржехівського, В. Поплужного, О. Сухомлинської, Г. Філіпчука, К. Чорної та інших.

До вивчення різних аспектів громадянського виховання студентської молоді звертаються О. Алексеєва, Ю. Белова, М. Білик, І. Бондаренко, Я. Боренько, М. Боришевський, О. Гевко, О. Гуренко, Н. Даниленко, В. Долженко, В. Іванчук, Т. Поснова, О. Проскуріна, М. Рудь, В. Смолюк та інші.

Серед засобів громадянського виховання важливе значення має туристсько-краєзнавча діяльність, до якої людина вдається з метою задоволення своїх світоглядних і духовних потреб, пізнання навколишнього світу, самореалізації у просторі народних звичаїв і способів життя (Є. Безноси́ков, М. Биржаков, В. Булатов, Л. Вяткін, В. Ганопольський, М. Зубалій, В. Кізіма, А. Конох, М. Крачило та інші).

Мета статті – розкрити педагогічні умови громадянського виховання студентів засобами туристсько-краєзнавчої діяльності.

Зміст громадянського виховання в умовах сьогодення передбачає емоційно-почуттєве прилучення особистості до різних форм знання, розуміння, діяльності й поведінки, спрямованих на прояви громадянськості. Остання ж уособлюється у певних громадянських якостях, до яких належать: любов до свого народу, краю, вітчизни, толерантність, демократизм, громадянська самосвідомість, громадянська гідність, громадянський обов'язок, громадянська відповідальність, громадянська мужність, громадянська діловитість, працелюбність, повага до законів держави, до чужої думки тощо [1, с. 147].

Теоретико-методологічними основами цього процесу є концепція державотворення в Україні, оновлення всіх сфер соціально-економічного життя суспільства, а також праці філософів, педагогів минулого і сучасності, державні та нормативні документи, де наголошується на необхідності розвитку творчої особистості, людини-громадянина [2, с. 4].

Виховання у сучасній молоді громадянських якостей зумовлене низкою суперечностей, а саме: між декларуванням пріоритетності громадянського виховання особистості в нормативно-правових документах і відсутністю реалізації теоретичних положень на практиці; між зростанням поінформованості особистості в умовах сучасних інформаційних технологій і рівнем розвитку їх громадян-

ської культури; між потребою розвитку демократичного суспільства й відсутністю ефективної системи виховання юнаків і дівчат як суб'єктів громадянського суспільства в навчальних закладах, належного кадрового, методологічного й технологічного її забезпечення; між суспільними запитами щодо підготовки громадян та недостатнім рівнем соціального партнерства навчального закладу з різними суспільними інституціями; між наявним досвідом організації громадянського виховання і недостатнім його науково-методичним опрацюванням, систематизацією і впровадженням у практику [3, с. 3].

Саме на подолання цих суперечностей, стверджує В. Івашковський, і має спрямовуватися громадянське виховання, перед яким постають завдання забезпечення цілеспрямованого процесу „підготовки молоді до життя в системі суспільних відносин, соціальної взаємодії та активної відповідальної участі в суспільно корисній діяльності”; формування громадянської компетентності, що забезпечує активну громадянську позицію особистості, здатність „відповідально реалізовувати свої права та обов'язки в конкретній ситуації, налагоджувати соціальне партнерство у процесі розв'язання соціальних проблем” [3, с. 3].

Вибір туристсько-краєзнавчої діяльності як засобу громадянського виховання студентів зумовлювався тим, що туризм і краєзнавство спрямовані на залучення юнацтва до „активної діяльності з вивчення історії рідного краю та довкілля, світової цивілізації, ... етнографії, історичних об'єктів і явищ соціального життя...” [4, с. 58]. Туристсько-краєзнавча робота сприяє вихованню в індивіда гордості за свою країну в поєднанні з повагою до інших народів і народностей, їх культур, прищепленню молоді громадянських рис і якостей, культивуванню позитивного почуття причетності до власного дому та найближчого оточення.

Згідно з поглядами В. Остапчук, поєднання туризму і краєзнавчої роботи відкриває великі можливості для:

- ознайомлення з природою та історією рідного краю;
- поєднання культурного розвитку з активним відпочинком;
- отримання додаткових знань у цікавій, доступній формі;
- поєднання туризму і краєзнавства з охоронною природи, пам'яток історії і культури [5, с. 4–5].

У процесі дослідження встановлено, що до основних факторів, які негативно позначаються на громадянському вихованні студентів, належать: недостатня увага до цих питань у навчально-виховному

процесі педагогічних університетів; фрагментарне залучення їх до туристсько-краєзнавчої діяльності, невикористання закладених у ній можливостей формування знань щодо сутності громадянськості, громадянських цінностей; студенти не мотивуються на оволодіння громадянськими цінностями; недостатньою є позааудиторна виховна робота, спрямована на безпосереднє вивчення студентами історичного минулого України; відсутнє стимулювання громадянської поведінки студентів; часом ігноруються пасивність і негативізм у ставленні до громадської діяльності.

Формувальний етап експерименту мав на меті створення таких педагогічних умов:

- організація туристсько-краєзнавчої діяльності, спрямованої на формування у студентів знань про сутність громадянськості та способів її прояву, громадянські цінності;
- забезпечення мотивації на оволодіння громадянськими цінностями шляхом залучення студентів до безпосереднього вивчення історичного минулого України;
- розвитку у студентів умінь громадянської поведінки через їхню активну участь в громадській діяльності.

Туристсько-краєзнавча діяльність передбачала надання студентам інформації про історичні місця України, залучення їх до самостійного пошуку фактів, пов'язаних з минулим нашої держави; розвитку зацікавленості історією і культурою українського народу, виховання шанобливого ставлення до історико-культурної спадщини, забезпечення її інтеріоризації й переведення закладеного в ній змісту у власні ціннісні орієнтації.

Організація туристсько-краєзнавчої діяльності, спрямованої на формування у студентів знань про сутність громадянськості та способи її прояву, громадянські цінності, досягалася шляхом створення *туристсько-краєзнавчого клубу*.

Робота клубу передбачає:

- впровадження ефективних форм і методів виховання у студентів громадянських цінностей з урахуванням їхніх потреб;
- використання способів підвищення громадської активності студентів;
- поєднання клубної роботи з туристсько-краєзнавчою діяльністю студентів.

Клуб – це об'єднання, яке, з одного боку, є таким, що функціонує поза навчальним процесом, тобто не є обов'язковою формою проведення студентами позааудиторного часу, а з другого – в

його роботі присутні елементи обов'язковості. З огляду на це було створено актив – своєрідну форму самоврядування – як ланку зв'язку між педагогом-керівником та іншими учасниками клубної діяльності. Для попередження й подолання можливих суперечностей і розвитку суб'єкт-суб'єктних відносин між активом і рештою студентів застосовано методику опанування різноманітними ситуаціями: емоційної привабливості, творчого пошуку, запровадження нового виду діяльності, групового і суспільного схвалення, вільного вибору, створення відповідальної залежності, традицій тощо. Зміст і виховний потенціал кожної з таких ситуацій мали багатоаспектний характер. Так, на початку формувального етапу експерименту ситуації емоційної привабливості використовувалися з метою виховання у студентів позитивного ставлення до участі в роботі клубу, організації туристсько-краєзнавчої діяльності, посилення активності студентів. Надалі застосовувалися інші види ситуацій, що стимулювали у студентів інтерес до туристсько-краєзнавчої діяльності, спільної роботи з вирішення різноманітних пошукових і творчих завдань, сприяли прояву ініціативи тими студентами, які почувалися невпевнено, побоювалися вносити пропозиції, брати на себе відповідальність за самостійне виконання певного завдання.

Організуючи туристсько-краєзнавчу діяльність, ми надавали їй громадянського, морально-патріотичного змісту, використовуючи демократичний спосіб спілкування зі студентами й орієнтуючись на зону їх найближчого розвитку (Л. Виготський). Мета такої роботи полягала в поміркованій інтенсифікації діяльності, збагаченні її мотиваційного змісту.

Забезпеченню громадянського становлення студентів сприяло періодичне залучення їх до ситуацій підвищеної відповідальності як засобу вправління у відповідних діях і вчинках. Поряд із цим створювалися ситуації конкретного змісту, які не порушували природного процесу спілкування студентів та їхніх відносин (вибір між приємним проведенням дозвілля і необхідністю виконання якоїсь справи, самостійне визначення змісту та обсягу тієї чи іншої суспільно корисної справи, залучення до самостійного „пошуку” корисних справ).

В основу діяльності клубу покладалася розроблена нами програма „Громадянське виховання студентів”, яка спрямовувалася на:

- ознайомлення студентів з фактами історичного минулого і сучасності України, культурно-історичними пам'ятками на

території України, сутністю громадянських цінностей, громадянськості, способами її реалізації у власній життєдіяльності та міжособистісних відносинах;

- сприяння ідентифікації студентами себе з Україною та українським народом; виховання у них пошани до української культури та історії; культивування бажання розширити свої знання в цій царині; виховання позитивного ставлення до громадянських цінностей, прагнення набути відповідних ціннісних орієнтацій;
- розвиток умінь реалізовувати громадянські знання і цінності; залучення студентів до громадської діяльності; підтримка громадської ініціативи.

Реалізація поставлених завдань досягалася за допомогою відповідних форм і методів, а саме: *бесід* („Громадянськість як якість особистості“, „Туризм, його значення, умови і фактори розвитку“, „Краєзнавство як спосіб пізнання навколишньої дійсності“, „Організація і проведення туристсько-краєзнавчої діяльності“, „Краєзнавчі спостереження і дослідження“, „Вивчення й охорона пам'яток історії і культури“, „Народні традиції, звичаї, обряди“); *самостійної роботи* творчого характеру, *рольових ігор* („Зустріч з козаками“, „Україномовці“), створення й заповнення „*Козацького літопису*“, „*Книги обрядовості*“, „*Історичного календаря*“, *написання рефератів* за результатами подорожей („Данило Острозький – засновник княжої резиденції в Острозі. Його військові й мирні діяння“, „Костянтин Острозький – найвидатніший полководець свого часу“, „Василь-Костянтин – меценат друкарства і літератури, опікун православ'я“), *методу проектів* (збирання і представлення довідкового матеріалу за маршрутами, складання орієнтованого плану маршруту), *конкурсів* („Я – громадянин України“, „Без верби і калини нема України“), студентські *конференцій* („Острог: історія, культура, сучасність“, „Літопис нашого народу“, „Героїчне минуле поряд з нами“) тощо.

Специфічними методами туристсько-краєзнавчої діяльності ми обрали: вивчення різноманітних друкованих джерел з метою одержання попередніх відомостей про район і об'єкти подорожі; вивчення історичного матеріалу, який стосувався мети і завдань подорожі, походу; безпосередній огляд і спостереження об'єктів, явищ, що вивчалися; бесіди, спілкування з місцевим населенням, працівниками музеїв, різних історичних і культурних пам'яток.

Туристсько-краєзнавча діяльність здійснювалася за такою схемою:

- визначення мети і маршруту;
- самостійна підготовка студентами коротких історичних довідок про вибраний об'єкт краєзнавчого дослідження;
- проведення туристсько-краєзнавчого заходу (відвідування об'єкта, його візуальне вивчення, проведення літературних та історичних розвідок, бесід);
- обговорення результатів діяльності в клубі;
- рефлексія;
- підбиття підсумків;
- створення рукописних матеріалів за наслідками краєзнавчого дослідження;
- проведення конференції, вечора;
- залучення студентів до різних видів суспільно корисної діяльності.

Посиленню мотивації студентів на громадянські цінності шляхом залучення до безпосереднього вивчення історичного минулого України прислужувалися екскурсії, подорожі, походи, естафети.

Екскурсії здійснювалися за тематичним маршрутом з метою відвідування визначних об'єктів (пам'ятки культури, музеї) і місцевостей для вивчення історії рідного краю, залучення до пізнання історико-культурної спадщини попередніх поколінь. Екскурсії були орієнтовані на ознайомлення студентів з натуральними об'єктами та явищами і проводилися за таким алгоритмом: попереднє накопичення знань, збирання ілюстративного матеріалу, закріплення матеріалу, вироблення вмінь і навичок самостійної роботи, вивчення точно відібраних об'єктів за спеціальною програмою (вул. Т. Шевченка в Рівному, Рівненський краєзнавчий музей, Свято-Успенська церква, майдан Магдебурзького права, Свято-Покровський і Свято-Воскресенський собори, м. Берестечко на Волині).

Подорожі і походи використовувалися для спостережень за різноманітними об'єктами та явищами, розташованими на маршруті, за наперед складеним планом. Вони проводилися до міст Калуш, Цумань, Колодязне, Острог, в с. Підгірці Львівської області, інших населених пунктів та озера Нечемне.

Естафети як форма туристсько-краєзнавчої діяльності спрямовувалися на вивчення певного району, області не однією групою студентів, а кількома, які на певних відрізках маршруту змінювали

одна одну (передача естафети) (Рівне – Дубно – Кременець – Вишневець – Збараж – Тернопіль; Кам'янець-Подільський – Скала-Подільська – Чортків – Теревовля – Микулиці – Тернопіль; Луцьк – Торчин – Затурці – Володимир-Волинський – Устилуг; Затурці – Локачі – Новий Загорів; Володимир-Волинський – Зимне – Низкиничі – Нововолинськ).

Розвиток у студентів практичних умінь громадянської поведінки відбувався шляхом залучення їх до різних видів громадської діяльності. Найбільш ефективними виявилися: самостійне збирання історичних матеріалів, взаємодія з місцевим населенням на туристських маршрутах, проведення у старших класах базового ліцею Рівненського державного гуманітарного університету вечора „Хто за рідний народ гине, той живе й по ста віках“, присвяченого життю та діяльності Дмитра-Байди Вишневецького та інших гетьманів України.

Підсумовуючи викладене вище, можна зробити такі висновки:

Громадянське виховання – це процес формування свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людини з притаманними їй особистісними якостями й рисами характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства.

Туристична діяльність сприяє збагаченню внутрішнього світу особистості, забезпечує пізнання нею навколишнього світу, самореалізації у просторі народних звичаїв, інших культур. Одним із типів туризму є краєзнавчий туризм, який характеризується тим, що його учасники займаються туристсько-краєзнавчою діяльністю: вивчають рідну землю, знайомляться з її історією, традиціями свого народу й реалізують власний творчий потенціал.

Педагогічними умовами, що забезпечують ефективність громадянського виховання студентів, визначено: організацію туристсько-краєзнавчої діяльності, спрямованої на формування у студентів знань про сутність громадянськості та способи її прояву, громадянські цінності; забезпечення мотивації на оволодіння громадянськими цінностями шляхом залучення студентів до безпосереднього вивчення історичного минулого України; розвиток у студентів умінь громадянської поведінки через їхню активну участь в громадській діяльності.

Подальшого вивчення потребують питання, пов'язані з підготовкою студентів вищих педагогічних навчальних закладів до орга-

нізації та реалізації громадянського виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Перспективним є наукове розроблення теоретичного і методичного аспектів цієї проблематики за напрямками: теорія і методика оптимізації діяльності студентських громадських організацій, клубів, товариств та органів студентського самоврядування; залучення студентів до підготовки та участі в соціально значущих громадських акціях і проектах.

Література

1. Громадянин. – Держава. – Громадянське виховання: Антологія / [упоряд. М. П. Рагозін, О. В. Сухомлинська]. – Донецьк, 2001. – 262 с.
2. Дем'янюк Т. Д. Інноваційні технології громадянського виховання учнівської молоді: навч.-метод. посібник / Т. Д. Дем'янюк, Т. Ф. Умурзакова, І. П. Манюк, І. П. Яремчук – К. : НМЦ середньої освіти МОН України, 2003. – 264 с.
3. Івашковський В. В. Теоретико-методичні засади виховання старшокласників як суб'єктів громадянського суспільства: [монографія] / В. В. Івашковський – К. : 2010. – 514 с.
4. Науменко Р. Краєзнавство й туризм у позашкільних закладах: сторінки історії / Н.Науменко, Т.Цвірова // Рідна школа. – 2004. – № 1. – С. 58–59.
5. Остапчук В. В. Туристська робота: навч. посібник / Остапчук В. В. – Ніжин: НДПУ, 2002. – 48 с.

Обоснована актуальность и рассмотрена сущность гражданского воспитания и туристско-краеведческой деятельности как средства эффективной его реализации в высших учебных заведениях. Раскрыты педагогические условия гражданского воспитания студентов, содержание, формы и методы их внедрения в позааудиторную работу педагогического университета.

Ключевые слова: *гражданское воспитание, студенты, туристско-краеведческая деятельность, содержание, формы, методы.*

The actuality and essence of civil education and tourist-regional activity as the mean of its effective realization in the conditions of high pedagogical school are considered. The pedagogical terms of students' civil education, maintenance, forms and methods of their introduction in out-of-education work are exposed.

Key words: *civil education, students, tourist-regional activity, maintenance, forms, methods.*

УДК 373.5:63-057.84(043.3)

О.М. Пархоменко, м. Київ

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В СФЕРІ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ ПРОФЕСІЙ

Статтю присвячено проблемам недостатньої підготовки сучасної молоді до праці в агропромисловому комплексі. Розглядається необхідність розробки нових програм по формуванню готовності випускників загальноосвітніх шкіл до фермерської діяльності. Висвітлено можливі шляхи вдосконалення та реалізації навчальної програми

Ключові слова: *готовність, професійне самовизначення, допрофесійна підготовка, фермерська діяльність, фермерство.*

Провідним чинником відродження та розвитку сільського господарства в Україні виступає фермерська діяльність в особі фахівця-фермера, який повинен мати не тільки відповідний ступінь психологічної й практичної готовності, а й вміти правильно організувати й вести власне виробництво. У зв'язку із цим одним із завдань, що постає перед школою в сучасних умовах, є забезпечення якості початкової теоретичної та практичної підготовки учнів до діяльності в сфері сільськогосподарського виробництва, що відповідає вимогам сьогодення.

Актуальність статті зумовлена низкою суперечностей між цілями допрофесійної підготовки старшокласників, орієнтованими на розвиток особистості в цілому, та реальними педагогічними завданнями формування у них готовності до фермерської діяльності; інтегративними тенденціями проектування змісту профільного навчання в старшій школі та професійним самовизначенням учнів у сфері сільськогосподарських професій; усвідомленою на всіх рівнях потребою у створенні вчителями умов для ціннісного ставлення школярів до основ фермерської праці й незнаннями вчителями загальноосвітньої школи особистісно орієнтованих технологій організації професійного становлення майбутніх фермерів.

Метою даної статті є висвітлення теоретичних аспектів забезпечення формування готовності старшокласників до професійного самовизначення в сфері сільськогосподарських професій (на прикладі до ведення фермерського господарства).

Якість трудового виховання і навчання школярів старшого шкільного віку залежить від ступеня їх переорієнтації на розвиток

особистості, від визначення чітких цільових орієнтирів початкової професійної підготовки на діагностичній основі та урахування відповідних соціально-економічних потреб держави, зовнішніх і внутрішніх факторів розбудови агропромислового комплексу. Ефективність сільськогосподарського виробництва країни пов'язана з рівнями науково-методичного, матеріального, кадрового й інших видів ресурсного забезпечення початкової підготовки школярів до професійної діяльності, зокрема, до фермерської праці.

В умовах ринкових відносин одним із провідних чинників розвитку сільського господарства України виступає особистість фахівця-фермера, його моральні якості, ступінь психологічної й практичної готовності організувати і вести власне виробництво. Підготовка майбутніх фермерів вимагає оновлення змісту, методів і форм трудового виховання, економічної освіти, профільного професійного навчання, позаурочної діяльності школярів. Цільові орієнтири формування в учнів готовності до фермерської праці мають бути обумовлені такою моделлю фахівця-фермера, який не тільки здатний "нагодувати" людей, але й спроможний забезпечити подальший розвиток сільськогосподарського виробництва в Україні, інтеграції її економіки до європейського та світового економічних просторів. Розробка, організація та здійснення ефективної практичної підготовки учнів загальноосвітніх шкіл до фермерської діяльності неможлива без глибокого аналізу теоретичних основ, планованої практичної підготовки та проведення педагогічних досліджень у даному напрямку.

Проте, як правило, в існуючій практиці формування у школярів готовності до фермерської праці цільовими орієнтирами виступають тільки функціональні властивості діяльності цього фахівця. Особистісний підхід у початковій підготовці майбутніх фермерів ще не став провідним для організаторів трудового виховання і навчання учнів, хоча його особливості та значущість для організації процесу професійного самовизначення особистості висвітлено в працях І. Беха, Г. Балла, Є. Климова, О. Мельника, В. Рибалки, М. Тименка, В. Серікова, В. Сидоренка, Б. Федоришина та ін. Учені розглядали різні аспекти формування готовності школярів до праці, зокрема сільськогосподарського профілю (Гарбич Р., Губенко О., Дрижак В., Калініченко Н., Личечко Р., Мельников С., Омельченко С., Руденко М., Тименко Л., Тополь О., Хільковець В. та ін.). Однак проблема об'єктивного взаємозв'язку педагогічного забезпечення рефлексії професійного самовизначення і становлення старшокласників як майбутніх фермерів з їх готовністю до фермерської праці не була предметом спеціального аналізу.

У теорію практичної підготовки старшокласників вагомих внесок зробили такі відомі вчені як В. Алфімов, Р. Гуревич, В. Васенко, О. Коберник, І. Колосок, А. Кучерявий, В. Сидоренко, Д. Тхоржевський, Г. Цибулько, Н. Шиян та ін. Результати їх наукових досліджень дозволяють стверджувати, що переважна більшість випускників загальноосвітніх шкіл не мають достатньої трудової та психологічної готовності до виконання функцій фермера, а, отже, не можуть бути конкурентоспроможними товаровиробниками на сучасному ринку праці [2].

Для вирішення проблеми якості допрофесійної підготовки учнів у загальноосвітніх закладах освіти необхідно розробити сучасні науково-обґрунтовані методики практичної підготовки старшокласників до фермерської діяльності. Їх розробку необхідно проводити, виходячи з того, що зміст допрофесійної освіти учнів загальноосвітньої школи повинен включати знання, вміння й навички, котрі стосуються галузі виробництва, переробки та реалізації сільськогосподарської продукції фермерами, та забезпечувати формування готовності старшокласників до фермерської діяльності.

З позиції цілісного підходу до трудового виховання, під готовністю до фермерської діяльності необхідно розуміти сукупність взаємопов'язаних властивостей особистості, складну багатоступеневу структуру, основними компонентами якої є практична, моральна та психологічна готовності. Процес формування в учнів готовності до фермерської діяльності повинен мати такі ознаки:

- а) повна відповідність його функцій основній меті підготовки сучасного спеціаліста-фермера;
- б) відповідність діяльності, до якої залучені старшокласники, сукупності взаємопов'язаних вимог, що висуваються до ефективно працюючого робітника фермерського господарства;
- в) єдність мотиваційного, змістового, діяльнісного та оцінного компонентів, які утворюють поняття готовності майбутнього фермера до виконання професійних функцій [3].

При виборі шляхів розв'язання даної педагогічної проблеми обов'язково необхідно брати до уваги характерні ознаки та умови функціонування конкретної школи, а саме: специфіку сільського способу життя і праці, сучасний стан розвитку основних галузей виробництва та механізації, сезонність робіт у сільському господарстві, малу наповнюваність класів більшості шкіл, низький рівень матеріальної бази та інші характерні ознаки навчального закладу цієї місцевості. До того ж, необхідно враховувати індивідуальні особливості учнів, адже не всі учні збираються бути фермерами.

Як свідчать наші дослідження, в суспільстві не є сталою думка про те, що фермерська діяльність в сільській місцевості є рушіною

силою відродження села, а тому в шкільних навчальних планах не приділено належної уваги підготовці підростаючого покоління до фермерської діяльності. Через зменшення кількості годин тематика уроків в навчальних планах є досить стислою і має ознайомчий характер, через неможливість повноцінного виконання практичної частини, пов'язаної з матеріально-технічним забезпеченням [6].

Це призводить до того, що:

- відсутні науково обґрунтовані програми підготовки учнів до фермерської діяльності;
- немає необхідної сучасної літератури теоретичного і практичного спрямування;
- відсутні методичні рекомендації щодо практичної та психологічної підготовки майбутніх фермерів, які відображають специфіку й особливості її організації в сучасних соціально-економічних умовах;
- відсутня матеріально-технічна база для належної підготовки учнів як у теоретичному, так і практичному плані;
- не розроблено положення про фермерську дослідну і творчу роботу в загальноосвітніх школах в умовах сучасних економічних відносин;
- не відпрацьована система підготовки вчителів із формування в учнів готовності до роботи в сфері сільськогосподарських професій.

Для досягнення ефективності процесу підготовки має бути створена навчальна програма "Основи фермерського господарства" та розроблена система профорієнтаційний та виховних заходів професійної спрямованості, в змісті якої відобразились би соціально значущі цілі теоретичної і практичної підготовки учнів до вибору сільськогосподарських професій і оволодіння ними в майбутньому. Програма підготовки учнів до організації й ведення фермерського господарства повинна сприяти відродженню українського сільськогосподарського виробництва; формувати особистість старшокласника, який володіє уміннями виконання дослідницької та творчої діяльності в галузі організації сільськогосподарської праці й достатній рівень готовності якісно виконувати у суспільстві професійні функції робітника фермерського господарства.

Підходи до створення такої програми є різні. Найбільш вдалим, на наш погляд, є підхід А. Кучерявого. Він зазначає, що розробка змісту програми повинна ґрунтуватися на основі наступних принципів:

- a) інтегрування завдань з основ трудового навчання, вибору професії, психології професійної самоосвіти і самовиховання, теорії менеджменту;

- б) спрямованості на забезпечення особистісно-розвивальної взаємодії вчителів, учнів та їх батьків;
- в) орієнтації змісту курсу на розвиток в учня свідомості та само-свідомості;
- г) цілісності процесу формування в учнів мотиваційного, змістового, діяльнісного та оцінного компонентів готовності до фермерської діяльності [2].

Досвід показує, що змістову сторону програми треба визначати з кваліфікаційної характеристики фермера-фахівця. Фермер – підприємець в сільському господарстві, який володіє землею або орендує її, і займається на ній землеробством, тваринництвом, птахівництвом і тому подібне. Потрібна наявність щонайменше середньої спеціальної освіти, оскільки розпочинати самостійне господарювання з низького рівня освіти дуже ризиковано [1].

Порядок створення фермерського господарства визначений в Законі України “Про фермерське господарство”. Право на створення фермерських господарств має кожний дієздатний громадян України, який досяг 18-річного віку, виявив таке бажання та пройшов професійний відбір на право створення фермерського господарства. Професійний відбір громадян, які виявили бажання створити фермерське господарство, проводить районна (міська) професійна комісія з питань створення фермерських господарств. До її складу включаються представники органів державної влади, органів місцевого самоврядування, представники Асоціації фермерів та приватних землевласників і громадських організацій. Першочерговим правом на створення фермерського господарства користуються громадяни, які проживають в сільській місцевості і мають необхідну кваліфікацію або досвід роботи в сільському господарстві [5].

Фермерська діяльність як вид підприємництва здійснюється за такими принципами:

- вільний вибір діяльності;
- залучення на добровільних засадах до здійснення фермерської діяльності майна та коштів юридичних осіб та громадян, у тому числі на умовах оренди;
- повна самостійність у формуванні програми діяльності, виборі постачальників ресурсів і споживачів готової продукції, встановлення цін відповідно до чинного законодавства;
- вільне наймання працівників;
- залучення матеріально-технічних, фінансових, трудових, природних та інших видів ресурсів, використання яких не заборонене або не обмежене законодавством;

- вільне розпорядження прибутком (доходом), що залишається після внесення платежів, установлених законодавством;
- самостійне здійснення фермерським господарством зовнішньоекономічної діяльності, використання ним належної йому частки валютної виручки на свій розсуд;
- майнова та інша відповідальність за результати господарської діяльності.

Важлива роль в розвитку ринкових стосунків в аграрному секторі економіки належить фермерським господарствам. Фермерське господарство – це комерційна організація, створена одним громадянином (членами однієї сім'ї), що вніс (що внесли) майнові вклади, для здійснення підприємницької діяльності з виробництва сільськогосподарської продукції, а також по її переробці, зберіганню, транспортуванню і реалізації, ґрунтованій на його (їх) особистій трудовій участі і використанні земельної ділянки, наданої для цих цілей відповідно до законодавства про охорону і використання земель.

Фермер – це стан душі і світогляд в першу чергу. Фермерство не є найприбутковішим бізнесом і окупність цього бізнесу може бути достатньо тривалою. Для початку будь-якого бізнесу, у тому числі і фермерського, потрібнен стартовий капітал. Розмір його теж різний. Все залежить від обраного напряму фермерського бізнесу. Будь-то вирощування грибів, розсади, птахів, зернових або овочевих культур – це усе вимагає різних витрат. У будь-якому разі, незалежно від виду фермерського господарства, потрібно спеціальні знання: з рослинництва, дендрології, бджільництва, птахівництва, тваринництва, ветеринарії, санітарії і так далі. Обов'язковим є також досвід роботи з сільськогосподарською технікою. Фермерство дуже ризикована справа, в ній багато що залежить не від себе особисто, а від погоди, ринку й інших непередбачуваних обставин [4].

З цього опису характеристики фахівця-фермера змістова сторона навчальної програми повинна мати:

- забезпечення належного рівня підготовки у виконанні сільськогосподарських робіт на колісних тракторах легкого класу та сільськогосподарських машинах, що агрегатуються із цими тракторами, відповідно до вимог агротехніки та агротехнології;
- формування вмінь підготовки, висівання, висаджування посівного та садильного матеріалів (зернових, кормових, технічних, овочевих, плодово-ягідних культур тощо). Комплектування машинно-тракторних агрегатів;
- створення необхідних умов для проведення технічного обслуговування тракторів, автомобілів, сільськогосподарських машин

- та пристроїв до них. Визначення та усунення несправностей тракторів, сільськогосподарських машин, автомобілів, підготовки транспортних засобів машин до зберігання, контроль витрат паливно-мастильних матеріалів на виконувану роботу;
- навчання учнів читанню нескладних машинобудівних креслень, схем, і формування вмінь користуватися інструкціями з експлуатації машин, додержання правил і норм охорони праці, виробничої санітарії та протипожежного захисту.

Для реалізації програми є два шляхи підготовки учнів до фермерської діяльності – в умовах профільного навчання й у процесі позакласної факультативної та гурткової роботи.

Підготовка старшокласників до фермерської діяльності в умовах профільного навчання визначається характерними ознаками сучасного загальноосвітнього закладу, а також можливістю врахування індивідуальних особливостей учнів. Оскільки за таких умов вона найбільш повноцінно здійснюється шляхом опанування учнями навчальних предметів за вибором на різних рівнях складності згідно з індивідуальними можливостями й потребами та особливостями навчальної бази.

Організацію профільного навчання в загальноосвітній школі зумовлюють соціально-економічні зміни в сільськогосподарському виробництві, які все більше потребують фахівців високої кваліфікації. Стати висококваліфікованим робітником можна, лише маючи вузьку спеціалізацію, а це вимагає вдосконалення профільного навчання. Саме воно сприяє задоволенню освітніх потреб, утвердженню принципів професійного самовизначення кожного школяра, відповідає зростаючим вимогам до особистості щодо її професійної компетентності у майбутній самостійно обраній професії. Це є особливо актуальним стосовно шкіл сільської місцевості, в більшості яких профільне навчання складно організувати через недостатню розробленість у педагогічній науці його дидактичних засад. Крім того, не в усіх сільських школах є можливість організувати необхідний профіль навчання, виходячи з малої наповнюваності класів та незадовільної матеріально-технічної бази навчального закладу.

Враховуючи таке сучасне явище як малокомплектність шкіл, іншим можливим шляхом підготовки майбутніх фермерів-фахівців є організація позаурочної гурткової роботи учнів. У процесі гурткової роботи можна успішно реалізувати принцип зв'язку навчання з життям, із продуктивною працею, в учнів успішно формувати й виховувати любов до фермерського господарства, розвивати спостережливість, ініціативу й самостійність, творче та шанобливе ставлення до праці. Але й у цьому випадку, навіть у школах, де є належна матеріальна база, важко забезпечити вимоги професійного самовизна-

чення старшокласників. Адже бракує вчителів, які мають належну теоретичну й практичну підготовку до керівництва багатьма профілями, навіть тими, які характерні для сільської місцевості, немає потрібних підручників і навчальних посібників, програмного комп'ютерного забезпечення навчального процесу [7].

Система формування в учнів готовності до ведення фермерського господарства є результатом організації в школі навчальної, трудової, самоосвітньої, самовиховної й інших видів діяльності. Структурними компонентами системи є: педагогічне забезпечення перетворення знань старшокласника про якість фермера і фермерську працю з інформативного рівня на рівень самоцінного ставлення до цих знань; усебічне сприяння формуванню в юнаків і дівчат мотивів самопідготовки до виконання функцій фермера; безпосередня організація індивідуальної та колективної навчально-практичної діяльності учнів як засобу формування знань, умінь і якостей, необхідних у веденні фермерського господарства; стимулювання активності старшокласників у самопідготовці до фермерської праці.

Найважливішими умовами, на нашу думку, що позитивно впливають на якість формування в учнів готовності до фермерської діяльності є: педагогічна підтримка процесів рефлексії професійного становлення старшокласників, усвідомлення мотивів оволодіння необхідними фермеру вміннями; урахування вчителем різних аспектів нормативності й творчості, педагогічного впливу і саморегуляції в організації професійно спрямованої навчально-виховної діяльності старшокласників; забезпечення таких системних характеристик професійної підготовки школярів, як її особистісно-розвивальна спрямованість (орієнтація на формування в учнів самоцінних знань і умінь у сфері фермерського виробництва і самопідготовки до нього); інтегрованість системних і функціональних характеристик змісту професійної підготовки [3].

Таким чином, вивчення різних підходів до підготовки старшокласників загальноосвітніх шкіл до фермерської діяльності свідчить, що найбільш ефективним є шлях пов'язаний із вдосконаленням варіативної частини навчальної програми профільного навчання агропромислового напрямку. Він більш обов'язковий, організований, цілеспрямований і, як показує дослідження, результативний.

Література

1. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників (ДКХП). – Вип. 2 “Сільське господарство, мисливство та пов'язані з ним послуги”. – К. : Укragропромпродуктивність, 2004. – 254 с.

2. Кучерявий А.О. Формування готовності старшокласників до фермерської праці у навчально-виховному процесі сільської школи.: дисерт. канд. пед. наук 13.00.07. / Херсонський державний університет. / А. О. Кучерявий. – Херсон, 2003.
3. Мельничук В.П. Сутність і зміст техніко-конструкторської підготовки учнів / В. П. Мельничук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. / Редкол. І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ДОВ Вінниця, 2003. – С. 132-138.
4. Полоцький М.Я. Настільна книга сільського господаря (фермера) / М. Я. Полоцький, О. Г. Денисенко. – К. : Вид. газети “Наш час”, 1995. – С. 45.
5. Національний класифікатор України класифікатор професій ДК 003:2005 Прийнято та надано чинності наказ Держспоживстандарту України 26.12.2005 № 375 (v0375609-05) / [Електронний ресурс: <http://zakon.nau.ua/>].
6. Навчальні програми загальноосвітніх навчальних закладів “Технології” / [Електронний ресурс: <http://www.stepanivka.naгод.ru/>].
7. Яценко А.А. Уроки сільськогосподарської праці в малокомплектних школах / А. А. Яценко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2005. – №2. – С. 16-19.

Статья посвящена проблемам недостаточной подготовки современной молодежи к труду в агропромышленном комплексе. Рассматривается необходимость разработки новых программ по формированию готовности выпускников общеобразовательных школ к фермерской деятельности. Отражены возможные пути совершенствования и реализации учебной программы

Ключевые слова: формирование готовности, профессиональное самоопределение, допрофессиональная подготовка, фермерская деятельность, фермерство.

The article is sanctified to the problems of insufficient preparation of modern youth to labour in an agroindustrial complex. The necessity of new program development is examined on forming of readiness of graduating students of general schools to farmer activity. The possible ways of perfection and realization of on-line tutorial are reflected

Key words: forming of readiness, professional self-determination, professional preparation, farmer activity, farming.

УДК 371.385

Т.П.Пернарівська, м. Ірпінь

ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО ГАРМОНІЙНИХ ВІДНОСИН: СУТНІСТЬ І СТАН СФОРМОВАНOSTI

Розглянуто проблему формування у студентів готовності до гармонійних відносин. Розкрито сутність понять „готовність”, „гармонійні відносини”, „готовність до гармонійних відносин”. Представлено зміст констатувального етапу дослідження, визначено стан сформованості зазначеної готовності у студентів вищих навчальних закладів.

Ключові слова: *готовність, гармонійні відносини, діагностичні методи, констатувальний етап дослідження, студенти.*

Процес переосмислення функцій вищої освіти на гуманістичних засадах, що передбачає орієнтацію її змісту на актуалізацію можливостей особистості, перетворення останньої на суб'єкта навчальної діяльності, здатного до свідомого самовизначення, саморозвитку, вільного вибору свого життєвого шляху, вимагає певних змін у розбудові загальної стратегії організації виховної роботи в закладах освіти, в тому числі і в плані розв'язання проблеми формування у студентів готовності до гармонізації міжособистісних відносин.

Проблема готовності особистості до встановлення і розвитку гармонійних міжособистісних відносин набуває в умовах сьогодення особливої значущості. Їй хоча не існує однозначного розуміння сутності і функцій зазначеного поняття, яке набуло останнім часом у концептуальному апараті психології та педагогіки відносно самостійного наукового статусу, підходи до розгляду цього феномену, що пропонуються різними авторами, дають підстави говорити про суперечливість наявних поглядів, а звідси і про неузгодженість процедур перенесення цього поняття в експериментальну площину. Це актуалізує переосмислення його змісту і функцій на методологічному та експериментальному рівнях.

Різні аспекти виховання студентів, які навчаються у вищих навчальних закладів, набули висвітлення в працях Р. Абдулова, Т. Авксентьевої, Г. Антонова, І. Беха, Л. Белової, Р. Білик, О. Винославської, Н. Гітун, С. Даньшевої, І. Липського, В. Рябченко та ін.

Мета статті – розкрити сутність поняття „готовність до гармонійних відносин”, проаналізувати стан сформованості цієї готовності у студентів вищих навчальних закладів.

У психології поняття готовності розглядається з різних позицій: як наявність здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн,), як ознака настановлення (Д. Узнадзе), як психічний (В. М'ясищев) чи психологічний стан (П. Ганушкін, А. Пуні), як психологічний процес (Е. Еріксон).

Поняття готовності з'явилося в науковій літературі на початку ХХ століття у зв'язку з потребою моделювання активності особистості в різних сферах життєдіяльності. У цей час науковці, насамперед, психологи (В. Томас, Ф. Знанецький, Г. Олпорт, Д. Кац, Г. Сміт та ін.) розглядали готовність як феномен соціально-ціннісної резистентності людини до зовнішніх і внутрішніх впливів навколишнього середовища в межах регуляції й саморегуляції її поведінки [5]. Згодом поняття готовності почало вводитися в теорію діяльності й розглядатися у зв'язку з емоційно-вольовим, інтелектуальним, морально-психологічним потенціалом особистості.

У 1970-х роках білоруські дослідники М. Дьяченко та Л. Кандибович ввели в обіг поняття психологічної готовності до діяльності, яку з огляду на зміст і конкретні завдання, що висувалися перед суб'єктом діяльності, запропонували поділяти на короткотривалу (ситуативну), що детермінується відповідними психічними станами, і відносно сталу, що визначається стабільними властивостями (особливостями) особистості. А саму готовність визначати як показник саморегуляції й адаптації особистості на різних етапах і рівнях перебігу психічних процесів, які окреслюють її поведінку у площині фізіології, психіки, соціальної поведінки [2, с. 22–24].

Отже, можна зробити висновок, що готовність – це не тільки властивість чи ознака особистості, а концентрований показник особливостей її діяльності.

Готовність можна розуміти як психічний стан очищення від суперечливих, амбівалентних переживань, який передбачає здатність пробуджувати, переживати певну гаму почуттів, “розряджувати їх”, віднаходити в них гармонію, гармонійно примирювати виникаючі пристрасті. Проте стан готовності не вичерпується лише збудженням почуттів та їхньою гармонійною завершеністю, це готовність до реальних дій, в яких ці почуття виникають і динамічно проявляються. Психологічна готовність поєднується з волею, із самою дією щодо вибору шляхів реального здійснення вчинку. Людина намагається розв'язати суперечності реального життя,

керуючись розумінням прекрасного в єдності з моральним, вона переживає красу істини, стверджуючи мораль [1].

Як інтегральне утворення особистості, що полягає у вибірковій спрямованості на той чи інший вид діяльності, готовність виникає на ґрунті позитивного ставлення до неї і скеровується відповідними потребами та мотивами. Про сформовану готовність до встановлення міжособистісних відносин можна говорити лише за умови розвиненості у суб'єкта емоційного ставлення, вміння адаптувати свою поведінку відповідно до ситуацій, що виникають, уміння будувати процес спілкування, сформованості набору властивостей: емоційної стабільності, самоконтролю, щирості, доброти, наполегливості тощо.

Гармонія (грец. *harmonia* – зв'язок, відповідність) – узгодженість, відповідність частин і цілого, злиття різноманітних компонентів об'єкта в єдине органічне ціле. Ідея гармонії була основою ще піфагорійської ідеї гармонії сфер. У давньогрецькій філософії гармонія (пропорційність) означала організованість всесвіту, космосу, що протистоїть хаосу [4].

Якщо йдеться про систему міжособистісних відносин, мається на увазі їх відповідність певним нормам, стандартам, хоча в ідеалі гармонійне має стати нормальним, звичним явищем. Тобто гармонійне – це те, що передбачає унікальне пропорційне співвідношення всіх елементів, які входять до системи відносин, і забезпечує сприятливі умови для особистісного розвитку всіх їх учасників.

Залучення людини до гармонійних відносин передбачає володіння нею сукупністю знань, цінностей, умінь спілкування і поведінки. Тобто йдеться про готовність індивіда до встановлення і підтримання міжособистісних контактів на засадах гармонії. Для створення гармонійних відносин між людьми треба вміти розуміти іншого, вибудовувати свою взаємодію з ним таким чином, щоб кожний з партнерів міг зробити у неї свій внесок, мати самому і надавати своєму партнерові вільний простір, володіти внутрішнім світом, власними інтересами, щоб не втрачати привабливості, розуміти і приймати той факт, що всі по-різному проявляють свої почуття. Іншими словами, можна сказати, що гармонійні відносини – це відносини, що ґрунтуються на моральних нормах, правилах культури спілкування, емпатійних здібностях, толерантності до думки іншого, які набувають прояву в реальних ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Отже, готовність до гармонійних міжособистісних відносин охоплює моральні переконання, потреби, вміння, знання й відповідні їм моделі поведінки.

Вивчення стану готовності студентів до гармонійних відносин здійснювалося в процесі констатувального етапу експерименту, яким було охоплено 475 студентів Національного університету державної податкової служби України.

Гармонійність відносин значною мірою залежить від типу психологічного захисту, до якого вдаються партнери по спілкуванню і взаємодії. З огляду на це один з напрямів експериментальної роботи передбачав виявлення особливостей тих стратегій психологічного захисту, до яких найчастіше вдаються студенти, які брали участь у констатувальному етапі дослідження. З цією метою використовували методику діагностування домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні В. Бойко, яка містила 13 тверджень, до кожного з яких подавалося по три варіанти відповіді: а – миролюбство, в – уникнення, с – агресія.

Узагальнення результатів анкетування засвідчило, що “миролюбство” як стратегія захисту характерне для 21,3 % студентів. За своєю сутністю миролюбство – це психологічна стратегія захисту суб'єктивної реальності особистості, в якій провідна роль належить інтелекту і характеру. Інтелект пригашує або нейтралізує енергію емоцій у тих випадках, коли виникає загроза “Я” особистості. Миролюбство припускає партнерство і співробітництво, вміння йти на компроміси, робити поступки. Інколи миролюбство припускає пристосування, прагнення поступитися партнеру, щоб не загострювати відносини, не спричинювати конфлікт.

З одного боку, миролюбство є найкращою стратегією захисту для гармонізації міжособистісних відносин, але в деяких випадках його прояв зумовлюється безвільністю, втратою почуття власної гідності, що розглядали як негативний факт, що потребує корекції в процесі спеціально організованого виховного процесу.

Стратегія “уникнення”, що заснована на економії інтелектуальних та емоційних ресурсів, була зафіксована у 42,5 % студентів. Усередині цієї групи зафіксовано три варіанти “уникнення”:

Перший варіант (12,6 % студентів) мав психологічний характер, зумовлювався природними особливостями студента (бідні емоції, млявий темперамент).

Другий варіант (14,1% студентів) – бажання уникнути спілкування, яке базується на напрузі, прагнення відмежуватися від тих, хто може нанести школу їхньому “Я”.

Третій варіант (15,8% студентів) – орієнтація на уникнення конфліктних ситуацій завдяки сильній волі. Цей варіант вважали найбільш сприятливим для встановлення гармонійних відносин.

“Агресія” – психологічна стратегія захисту суб’єктної реальної особистості, в основі якої інстинкт. Інтелект у цьому разі виконує роль “передаючої ланки” – за його допомогою агресія нагнітається, підсилюється. Цей тип стратегій, найбільш небезпечний для міжособистісних відносин і свідчив про відсутність у студента готовності до гармонійних відносин. Він був виявлений у 36,2 % студентів.

Наведені результати свідчать, що відповідно до домінуючого типу поведінки у проблемних ситуаціях (стратегії психологічного захисту), належний рівень готовності до гармонійних відносин характерний для порівняно невеликої кількості студентів, які брали участь у констатувальному етапі дослідження.

На цьому етапі експерименту використовували також тест “Діагностика комунікативної толерантності” (В. Бойко). Процедура роботи полягала в тому, що студентам пропонувалося оцінити себе в дев’яти різних ситуаціях взаємодії з іншими людьми балами від 0 до 3 (0 – зовсім неправильно, 1 – деякою мірою правильно, 2 – значною мірою правильно, 4 – абсолютно правильно). Чим більшу кількість балів набирав студент, тим нижчим вважався рівень його комунікативної толерантності, а отже, й рівень готовності до гармонійних відносин.

Узагальнення отриманих за допомогою цієї методи результатів засвідчило, що високий рівень комунікативної толерантності властивий 20,4 % студентів, середній рівень – 48,3 % студентів, низький рівень – 31,3 % студентів.

Отже, як свідчать наведені дані, про сформованість готовності до гармонійних взаємин за показником толерантності можна вести мову лише стосовно кожного п’ятого студента. Водночас близько половини студентів (середній рівень) мають, на нашу думку, потенційні можливості для формування в них цієї готовності за умов надання їм відповідним чином організованої педагогічної підтримки. Студенти, яких ми віднесли до низького рівня сформованості комунікативної толерантності, потребують цілеспрямованої і систематичної корекційної психолого-педаго-

гічної роботи, яка дала б змогу усунути або мінімізувати наявні в них недоліки.

Важливою складовою готовності до гармонійних відносин є емпатія – розуміння почуттів, психічних станів іншої людини, що набуває прояву у співпереживанні, вмінні поставити себе на місце іншої людини і здатності до довільного емоційного відгуку на переживання оточуючих. Емпатія пов'язана з прийняттям іншої людини такою, якою вона є, базується на почуттях і не залежить від інтелектуальних здібностей, сприяючи в такий спосіб збалансованості міжособистісних відносин.

Наявність і характер емпатії студентів вивчалися за допомогою тесту „Діагностика емпатійних здібностей” [3]. Працюючи над тестом, студенти мали дати на кожне з 29 запитань відповідь “так” (якщо запропонована модель поведінки відповідала тій, якої вони звикли дотримуватися в подібних ситуаціях) або “ні” (якщо їхня поведінка не відповідала запропонованій моделі).

Отримані результати давали змогу розподілити респондентів за такими каналами емпатії:

- раціональний канал емпатії (характеризує спрямованість уваги, сприйняття та мислення того, хто виявляє емпатію, на сутність іншої людини – її стан, проблеми, поведінку; спонтанний інтерес до іншого, що сприяє емоційному та інтуїтивному віддзеркаленню партнера);
- емоційний канал емпатії (фіксується здатність входити в емоційний резонанс з оточуючими – співпереживати, співчувати, що забезпечує зв'язок того, хто емпатує, з тим, кого він емпатує);
- інтуїтивний канал емпатії (здатність бачити поведінку партнера, діяти в умовах дефіциту інформації про нього, спираючись на власний досвід, що зберігається в свідомості; низька залежність від звичних стереотипів);
- настановлення, які сприяють або перешкоджають емпатії (ефективність емпатії знижується за умов уникнення особистісних контактів, відсутності інтересу до іншого);
- проникаюча здатність емпатії (важлива комунікативна властивість людини, що дає змогу створювати атмосферу відкритості, довіри);
- ідентифікація (вміння зрозуміти іншого на основі співпереживання; рухомість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування).

Сумарні показники за всіма каналами емпатії підраховувалися в межах від 0 до 36. Узагальнені результати засвідчили, що надвисокий рівень емпатії характерний для 15,6% студентів (30 балів і вище), середній рівень емпатії – для 28,1% студентів (29-22 бали), занижений рівень емпатії – 40,4% студентів (21-15 балів), наднизький рівень емпатії – 15,9% студентів (менше 14 балів).

Наведені дані засвідчують, що більшість студентів, які брали участь у констатувальному етапі дослідження, характеризуються недостатнім розвитком емпатії за всіма наведеними вище каналами. Це, в свою чергу, дає підстави для висновку про недостатню готовність респондентів до встановлення і розвитку гармонійних відносин.

Для вивчення сформованості у студентів емпатії використовували й іншу методику, опитувальних якої містив 36 тверджень. Завдання студентів полягало в тому, щоб дати відповіді на ці твердження, спираючись на таку градацію: 0 – “не знаю”, 1 – “ні, ніколи”, 2 – “іноді”, 3 – “часто”, 4 – “майже завжди”, 5 – “так, завжди”. Усі бали підсумовувалися і співвідносилися зі шкалою розвиненості емпатійних тенденцій.

Надвисока емпатійність (82 – 90 балів) свідчила про розвиненість у студента хворобливого співпереживання. Це означало, що він чутливо реагує на настрій партнера ще до того, як той починає спілкуватися. Ці студенти нерідко відчувають почуття провини, побоюючись завдати іншим будь-яких прикрощів. Водночас вони дуже ранимі, у стані переживання потребують підтримки з боку інших. Такі студенти склали 8,8 % від загальної їх кількості.

Висока емпатійність (від 63 до 81 бала) свідчила, що студент відзначається чутливістю до потреб і проблем оточуючих, має схильність до всепрощення. Йому властивий справжній інтерес до людей, комунікабельність, здатність до швидкого встановлення контактів з іншими людьми. Студенти цього рівня намагаються не допускати конфліктів, знаходити компромісні рішення. Вони спокійно приймають критику на свою адресу, надають перевагу не індивідуальній, а колективній діяльності. Проте їх доволі легко вивести з рівноваги. Цей рівень емпатійності виявило 18,7 % студентів.

Нормальний рівень емпатійності (від 37 до 62 балів) був ознакою того, що в міжособистісних відносинах студент проявляв

схильність до сприйняття інших людей насамперед за їхніми вчинками, а не спираючись на власні уявлення про них. Таким студентам властиві емоційні прояви, але у більшості випадків вони вміють їх контролювати, намагаються не висловлювати свої погляди, побоюючись, що вони будуть відкинуті. Студенти цього рівня емпатійності не вміють прогнозувати розвиток відносин між людьми, тому часом їхні вчинки виявляються неочікуваними. Характерна риса цих студентів – відсутність уміння розслабляти почуття, що заважає повноцінному сприйняттю інших. Загалом на цьому рівні зафіксовано 28,6 % студентів.

Низький рівень емпатійності (12 – 36 балів) характеризувався тим, що студент відчував утруднення під час встановлення контактів з іншими людьми, погано почувався в колективі, не завжди міг зрозуміти емоційні прояви у вчинках інших людей. Зазвичай такі студенти надають перевагу усамітненню, в них мало друзів, яких вони переважно цінують за ділові якості, а не за чуйність, уважність, доброту, отримуючи у відповідь аналогічне ставлення. Студентів з цим рівнем емпатійності виявилось 34,3 %.

Наднизький рівень емпатійності (11 балів і менше) мав такі характеристики: утруднення у встановленні контактів, спілкуванні; надмірна концентрація на самому собі, хворобливе ставлення до критики на свою адресу, хоча воно може і не проявлятися назовні. Таких студентів зафіксовано 9,6 %.

Отже, отримані за допомогою цієї методики результати, повною мірою корелювалися з даними попереднього діагностування. Це ще раз підтвердило необхідність проведення зі студентами спеціально організованої роботи, спрямованої на підвищення в них рівня емпатійності як складової готовності до гармонійних відносин.

Підсумовуючи викладене вище, можна зробити такі висновки.

Поняття "готовність" не має однозначного тлумачення у психолого-педагогічній літературі. Найбільш поширеним є підхід, у рамках якого готовність визначається як інтегративне утворення особистості, що забезпечує вибіркочку спрямованість на той чи інший вид діяльності. Готовність до встановлення і розвитку міжособистісних відносин набуває прояву через розвиненість емоційного ставлення до цього виду діяльності, адаптивність до різних умов ситуації, вміння спілкуватися, самоконтроль, прояв моральних якостей. Готовність до гармонійних міжособистісних відносин охоплює

моральні переконання, потреби, вміння, знання й відповідні їм моделі поведінки.

Результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що переважна більшість студентів не готові до встановлення та розвитку гармонійних відносин, потребують цілеспрямованої, спеціально організованої педагогічної підтримки з формування у них відповідних знань, ціннісних ставлень, поведінкових моделей.

У процесі подальшої роботи передбачається провести педагогічну діагностику за іншими показниками сформованості у студентів готовності до гармонійних відносин, зокрема тих, що стосуються знань, переконань, ціннісних орієнтацій.

Література

1. Вчинок добра: [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://pidruchniki.ws/16110722/psihologiya/vchinok_dobra.
2. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
3. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / [ред. и сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара : БАХРАХ-М, 2001. – С. 486-490.
4. Сороко Э. М. Золотые сечения, процессы самоорганизации и эволюции систем: введение в общую теорию гармонии систем / Э. М. Сороко. – М. : URSS, 2006. – 264 с.
5. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – Спб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с.

Рассмотрена проблема формирования у студентов готовности к гармоничным отношениям. Раскрыта сущность понятий «готовность», «гармоничные отношения», «готовность к гармоничным отношениям». Представлено содержание констатирующего этапа эксперимента, определено состояние названной готовности у студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: *готовность, гармоничные отношения, диагностические методики, констатирующий этап эксперимента, студенты.*

The problem of forming the students' readiness to harmonious relations is considered. Essence of concepts „eadiness, „ harmonious relations“ „ readiness to the harmonious relations“ is exposed. Maintenance of the experimental stage of research is presented, the state of formed the noted readiness for the students of higher educational establishments is lighted out.

Key words: *readiness, harmonious relations, diagnostic methods, experimental stage of research, students.*

УДК 37.035.91

Ж.В. Петрочко, м. Київ

РІЗНОРІВНЕВА УЧАСТЬ У ЖИТТІ СУСПІЛЬСТВА Й ПРИЙНЯТТІ РІШЕНЬ ЯК ПРОЯВ СУБ'ЄКТНОСТІ ДИТИНИ

У статті розкривається сутність участі дітей в житті суспільства й ухваленні рішень, особливості прояву суб'єктності дитини, зміст участі дітей на різних рівнях та умови, що забезпечують ефективність такої діяльності.

Ключові слова: *участь, суб'єктність дитини, рівні участі.*

Активність життєвої позиції підростаючої особистості значною мірою залежить від реалізованих нею можливостей участі в справах суспільства, громади, колективу, малої групи, від змісту та спрямованості такої соціально значущої діяльності.

Беручи за основу положення Конвенції ООН про права дитини, поняття "участь" доцільно визначати як добровільні, спільні з ровесниками та дорослими дії осіб до 18 років відповідно до їх соціальної зрілості, результатом яких стають: опанування демократичними нормами, правилами, процедурами, культурою діалогу; вияв різних умінь суб'єкт-суб'єктної взаємодії, громадянської відповідальності тощо.

Стратегічна мета участі – створити дітям можливість висловлювати свою думку і брати участь в ухваленні рішень щодо питань, які їх стосуються, на різних рівнях. По суті, йдеться про вироблення у дітей потреб освоєння нових способів мислення й діяльності, життєвих орієнтирів, які підготують їх до активного функціонування в оновленому суспільстві. Відтак, без реалізації права участі неможливо виховати активних громадян, здатних у майбутньому брати на себе відповідальність за своє життя та благополуччя суспільства. Ефективна участь розвиває різні уміння: сприймати нову інформацію, аналізувати життєву позицію інших та їхні права; висловлювати власну думку; критично мислити; спільно приймати соціально вмотивовані рішення, покращувати соціальне середовище; організаторські-управлінські вміння тощо.

Мета статті – розкрити зміст участі дітей на різних рівнях, особливості прояву суб'єктності дитини та умови, що забезпечують ефективність такої діяльності.

У процесі й результаті реалізації права участі в ухваленні рішень дитина проявляє власну *суб'єктність*, оскільки їй доводиться поєднувати свободу та відповідальність, що взаємно зумовлюють одна одну.

Ґрунтовно досліджуючи підняте питання, В. Т. Циба уточнює, що суб'єктність особистості визначається: свідомою активністю суб'єкта в його конструктивній діяльності (тобто у творенні ціннісного штучного середовища); моральними та правовими, формальними та неформальними регламентами (правами та обов'язками за статутом організації, правилами, звичаями громад тощо) та ін. Проте сутність суб'єктності, підкреслює науковець, насамперед окреслюється свободою ухвалення рішень і відповідальністю за їх результати. Формально суб'єктність може змінюватися від абсолютної свободи в прийнятті рішень до абсолютної залежності від рішень іншого суб'єкта [10, с. 136–137].

Мати право участі в ухваленні рішень – означає могли його домогтися. Від суб'єкта права залежить, чи буде право реалізоване, коли і в яких обсягах. Адже, як підкреслює дослідник філософії права П. А. Крапоткін, "права людини існують постільки, поскільки вона готова їх захищати" [9, с. 373].

Вимоги до дитина як суб'єкта права на участь в житті суспільства й ухваленні рішень ставляться не тільки державою загалом, але й конкретними групами, в т. ч. організаціями, членами яких є дитина. Саме у цьому контексті особливо значущою для повноцінної позитивної соціалізації підростаючої особистості є позиція наставника, педагога, вихователя, старшого друга. Правильна у правовому сенсі педагогічна взаємодія ґрунтуватиметься на взаєморозумінні дорослого і дитини, спільності їхніх інтересів і прагнень, ціннісних орієнтацій. Якщо взаємодія з дорослим здійснюватиметься на засадах діалогічного спілкування двох рівноправних особистостей, вона набуває ознак суб'єкт-суб'єктності.

Діяльність дорослого має спрямовуватися на формування і підтримання суб'єктивної позиції дитини, яка передбачає здатність до самостійного вибору; волю – механізм утримання концентрованої уваги та зусиль, зосереджених на практичній діяльності у здійсненні вибору; діяльність, яку необхідно спланувати й реалізувати, а значить наявність умінь проектувати [2, с. 9].

Сутність суб'єкт-суб'єктної взаємодії полягає в тому, щоб своїми впливами створити дитині таке життєве середовище, яке максимально сприяло б саморозвитку її особистості. Саме тому, підсумовують члени авторського колективу українських науковців під

керівництвом М. М. Слюсаревського [5, с. 195], "основна (онтична) смисложиттєва цінність і мета, якими можуть перейматися суб'єкти впливу один щодо одного, це створення і дальший розвиток інтерсуб'єктної спільності "ми", в якій кожен дістає максимальні можливості для індивідуального самовдосконалення і саморозвитку". Йдеться про суб'єктно-вчинкову природу впливу на людину, що передбачає визнання і стимулювання в людини її суб'єктних потенцій, допомогу в оцінюванні власних діянь, в нарощуванні досвіду автентичного суб'єктно-вчинкового життя [5, с. 193].

Водночас усі зовнішні впливи фільтруються внутрішнім світом людини, в т. ч. через стереотипи, штампи. Як слушно зазначає І. А. Ліпський, у внутрішньому світі індивіда відбиваються всі ті зміни, що відбуваються з ним у процесі переживання різних ситуацій свого життя. Відображаючись у психіці людини, соціальні ситуації породжують індивідуальні переживання, формують специфічні реакції на них, що проявляються в її стосунках і поведінці [8, с. 17].

Апелюючи до наукових висновків Е. Еріксона, зауважимо: "Суб'єктність дитини розвивається поетапно. Такі етапи визначаються готовністю індивіда до розширення свого соціального середовища і взаємодії з ним, власне, його готовністю до розкриття присутніх у внутрішньому його досвіді суб'єктних інтуїцій" [11, с. 259]. Водночас потрібно підкреслити, що суб'єктність особистості не є постійною характеристикою. Як доводить український дослідник даної проблеми С. В. Савченко, саме в розвитку суб'єктних якостей людини полягає сутність сучасної соціально-педагогічної діяльності: "З позиції соціальної педагогіки це принципова заувага, оскільки в ній відображено розуміння соціуму як фактора, що безпосередньо визначає можливість прояву особистістю у конкретний період суб'єктних якостей. ... Умовою суб'єктності є наявність в індивіда мотиву до діяльності, в яку він залучився через власну активність" [6, с. 9–11].

Розглядаючи особистість як суб'єкт соціальних відносин, ми говоримо про *суб'єктну позицію* як якісний стан особистості, відносно стійке динамічне утворення, що характеризується певною системою ставлень людини до себе й інших.

Реалізуючи суб'єктну позицію, дитина здійснює соціальний самозахист – "здатність особистості активно й гнучко реагувати на зміни зовнішніх умов, соціальних і психологічних реалій і разом з тим постійно зберігати засвоєні норми, установки, соціальний

досвід, протидіючи негативним впливам соціального середовища” [7, с. 569].

Однак, “оскільки спроектована у сферу свідомості людини система зовнішніх соціальних настанов заломлюється нею суб’єктивно, то в реальному житті існує відмінність між зовнішньою системою настанов певної соціальної інституції і внутрішньою системою соціальних настановлень особистості” [3, с. 59–60]. Отже, бути суб’єктом – це насамперед надавати особистісного смислу загальнолюдським цінностям, певним обов’язкам і завданням, що насамперед залежать від соціального досвіду людини.

Визначення поняття “соціальний досвід” у широкому розумінні вивів А. В. Мудрик як єдність різного роду вмій і навичок, знань і способів мислення, норм і стереотипів поведінки, інтеріоризованих ціннісних установок, відчуттів і переживань, досвід адаптації і відособлення, а також самопізнання, самовизначення, самореалізації і самоствердження [4]. Таке тлумачення дає підстави вважати, що соціальний досвід є потенційним носієм суб’єктності індивіда в процесі його соціалізації. Джерелами соціального досвіду дітей є їх власні дії в різних життєвих ситуаціях і переживання, роздуми в ході спостереження за вчинками інших, життєвий досвід оточуючих.

Потужний вплив на формування суб’єктності дитини мають соціальні цінності. Коли такі цінності стають надбанням індивідуальної свідомості, вони перетворюються на засіб внутрішнього контролю. Тому для характеристики особистості як суб’єкта діяльності важливе значення має, на які саме цінності вона орієнтується, що вважає найважливішим у світі, людському житті, якою є її світоглядна позиція, чи є участь в житті суспільства й ухваленні рішень цінною для дитини. Підтвердження цієї думки знаходимо у твердженні І. Д. Бега, що лише ціннісне ставлення у формі того чи іншого мотиву змушує суб’єкта позбавитися загальної пасивності [1, с. 7].

Привносячи у кожне мікросередовище свої цінності, дитина може діяти різним чином, незалежно від міри збігу її цінностей з цінностями тих, з ким вона вступає у відносини. Але, як тільки середовище стає індіферентним до дитини, не вимагаючи від неї активності, дитина губить сенс активної середовищної взаємодії, знижується її активність [3, с. 104–105]. Тому так важливо на різних рівнях забезпечити цінність участі у середовищі, де вона проявляється.

Виокремлюють такі *рівні участі* дітей: індивідуальний/особистісний; сім’ї; загальноосвітнього чи позашкільного навчального закладу, дитячого громадського об’єднання; місцевий рівень

(рівень громади, району міста, села); районний, обласний, регіональний; державний; міжнародний.

Особистісний рівень участі дає можливість дитині бути зразком для наслідування, культивувати ідеї, що сприяють популяризації права на участь; бути відкритим і чесним, поважати себе й інших, гідно поводитися; використовувати соціально дружню й нормативну лексику у спілкуванні; під час вибору друзів не вдаватися до критеріїв, що дискримінують людей за будь-якими ознаками; виявляти повагу до дітей з особливими потребами; поважати дорослих; вивчати прав дітей, щоб поділитися знаннями з іншими; формувати уміння із відстоювання і захисту прав дитини; розвивати власні творчі здібності (писати вірші, пісні, створювати малюнки, складати розповіді на тему участі, прав людини).

Участь дітей на рівні сім'ї дає змогу дитині виконувати соціально значущі ролі, а саме: проявляти повагу до батьків, нагадувати їм, що важливо слухати дитину, поважати її гідність; вчити молодших братів і сестер бути слухняними й поважати один одного; сприяти розв'язанню суперечок в сім'ї шляхом конструктивного діалогу, без насильства; намагатися попередити конфліктні ситуації; заохочувати дружню й толерантну взаємодію між членами сім'ї; підтримувати традиції прислухатися до думки усіх членів сім'ї; вміти слухати, спільно вести домашні справи; розповідати членам сім'ї про права дитини; заохочувати батьків, братів/сестер до участі в заходах, що організуються і проводяться в загальноосвітньому чи позашкільному навчальному закладі, дитячому громадському об'єднанні тощо.

Участь на рівні загальноосвітнього навчального закладу дозволяє дитині виконувати соціально значущі ролі, допомагати одноліткам впроваджувати учнівське самоврядування, а саме: знаходити нових друзів, дотримуватися правил школи; об'єднуватися в групи, клуби для підтримання участі дітей, пропаганди прав юних громадян; підтримувати і представляти діяльність дитячих об'єднань на педагогічній раді, залучати до такої ради нових членів зі складу молодших учнів; розробити Кодекс поведінки учнів, що відповідає положенням Конвенції ООН про права дитини; організувати консультаційну службу, що працюватиме за методом «рівний–рівному»; організувати різні заходи на тему прав дитини; обмінюватися знання з іншими учнями щодо значення участі, форм залучення дітей до відповідальної участі; взаємодіяти

із соціальним педагогом закладу; заохочувати батьків до участі у заходах ЗНЗ тощо.

Участь на рівні дитячого громадського об'єднання дає змогу дитині проявити суспільно значущу ініціативу і розвивати власну громадянську позицію шляхом: створення нових груп дітей, залучення до діяльності об'єднання нових членів; заохочення дисципліни і толерантного ставлення до членів дитячого об'єднання, а особливо до дітей, які опинилися в складних життєвих обставинах; організація різних заходів; використання методів й інструментів участі дітей для зміцнення колективу дитячого об'єднання; організація заходів, під час яких діти мають можливість обмінюватися думками, обговорювати актуальні для них питання; святкування міжнародного дня прав дітей (20 листопада); активна участь у Дні спільних дій в інтересах дітей (27 вересня) тощо.

Участь на місцевому рівні (на рівні громади, району міста, села) забезпечує можливості стати активним учасником громадського життя, проявити соціально значущу ініціативу й активну громадську позицію шляхом: створення дитячого громадського об'єднання; інформування населення про діяльність такого об'єднання; розміщення статей, інших матеріалів про права дітей, їхню участь в житті громади в міських ЗМІ; виступи на місцевому радіо з актуальних проблем дітей та молоді міста/села; організація дискусій дітей і дорослих щодо партнерської взаємодії представників різних поколінь, дотримання прав підростаючих особистостей; організація і проведення міських заходів; інформування населення про проблеми бездоглядних та безпритульних дітей, жорстокого поводження з дітьми; реалізація проекту "Місто, дружнє до дитини" тощо.

Участь дітей на рівні району, області відбувається шляхом: відвідування районних семінарів, круглих столів на тему прав дитини; обговорення проблем участі з представниками дитячих об'єднань інших населених пунктів; відвідування з метою обміну досвідом інших дитячих об'єднань; участь у районних, обласних акціях, інформаційних компаніях; співпраці із ЗМІ; розповсюдження соціальної реклами; організації дитячо-юнацьких дорадчих рад при органах виконавчої влади та місцевого самоврядування; проведення спільних заходів з представниками державних організацій тощо.

Діти можуть залучатися до участі на державному рівні шляхом участі у всеукраїнських дебатах, форумах, акціях; проведення соці-

ологічних досліджень; розміщення матеріалів у ЗМІ; створення дитячого громадського руху; організації дорадчих органів при Уповноваженому Верховної Ради з прав людини, Уповноваженому Президента з прав дитини; створення асоціацій тощо.

На міжнародному рівні участь дітей здійснюється через міжнародні акції, проекти; пошук і налагодження контакту з дитячими об'єднаннями з інших країн світу для обміну досвідом, реалізації спільних ініціатив, зустрічей, інших заходів; представлення інтересів дітей України на сесіях ООН, в інших міжнародних організаціях, що діють в інтересах дітей відповідно до Конвенції ООН про права дитини тощо.

Доцільно залучати дітей до вирішення проблем на різних рівнях участі відповідно до їхнього віку, знань, досвіду і бажання. Це дасть змогу комплексно і гармонійно формувати у них потребу в участі. При цьому на всіх рівнях необхідно звертати увагу на розвиток у дітей розуміння прав і думки інших осіб, взаємозв'язку прав і обов'язків людини, виховання поваги до іншої особистості.

Для прояву суб'єктності дитини, реалізації права участі в ухваленні рішень потрібні відповідні умови. Зокрема, базовими умовами є: забезпечення захищеності дитини, й готовність дорослих підтримати дітей в реалізації ними права участі.

Захищеність дитини передбачає: сформованість у неї цінності права, й зокрема права участі; обізнаність дитини щодо інституцій, фахівців соціальної сфери, які в разі потреби зможуть надати соціально-педагогічну підтримку; прагнення збагатити свою поінформованість щодо прав людини та шляхів їх забезпечення; усвідомлення своїх можливостей реалізації прав і задоволення власних потреб на рівні сім'ї, закладу, громади, держави; готовність долати складні життєві обставини тощо. Для забезпечення захищеності дитини важливе: чітке визначення принципів, правил і кордонів дозволеного у рамках спільної діяльності; цілісність, узгодженість основних напрямів участі й змісту відповідної діяльності; гарантування добровільного комфортного спілкування і водночас автономії; залучення дитини в позивне перетворення оточуючого середовища у співпраці із значущими дорослими лідерами, які поважають гідність дитини тощо.

Готовність дорослих підтримати дітей в реалізації ними права участі передбачає здатність до: підтримання ініціативи дітей та їхнього бажання здійснити зміни; забезпечення обізнаності хлопців

і дівчат стосовно своїх прав і обов'язків; створення середовища, в якому участь підростаючих особистостей в ухваленні рішень є цінністю; оптимального використання ресурсів громади для забезпечення права участі; планування та впровадження запланованого; гарантування прозорості у процесі діяльності і прийнятті рішень; взаємодії з представниками інших соціальних інституцій, до компетенції яких належить забезпечення прав дитини та її сім'ї; налагодження співпраці між усіма зацікавленими сторонами; продуктивної роботи у міждисциплінарній/міжвідомчій команді; виконання посередницьких функцій та представлення інтересів дітей в державних і неурядових організаціях; прогнозування можливих змін обраного шляху; залучення експертів, досвідчених фахівців, які можуть надати професійну допомогу дітям.

Отже, можна визначити такі змістові характеристики участі: по-перше, це внутрішня потреба особистості різного віку; по-друге, ставлення до оточуючих; по-третє, діяльність, орієнтовна на власне благополуччя і добробут суспільства; по-четверте, базовий принцип забезпечення прав людини; по-п'яте, можливість співпраці; по-шосте, спосіб конструктивного перетворення соціального середовища; по-сьоме, прояв підростаючою особистістю власної суб'єктності у процесі соціалізації. Участь дитини проявляється на різних рівнях й залежить від ряду обставин, неабияке значення серед яких має захищеність підростаючої особистості й готовність дорослих підтримати дитину у здійсненні цього права.

Актуальними напрямками подальших досліджень є: особливості участі підлітків у прийнятті управлінських рішень; формування сучасного лідера; регіональна й національна специфіка участі підлітків в ухваленні рішень. Та попри все окреслене, стержнем досліджень має залишатися переконання: участь – це можливість впливати, змінювати і змінюватися самому; це – вияв небайдужості до долі держави, людства.

Література

1. Бех І. Д. Життя особистості у духовному діапазоні / І. Д. Бех // Рідна школа. – 2009. – № 11 (листопад). – С. 7–17.
2. Касіцина Н. Гарантія права на ризик / Н. Касіцина, Н. Михайлова // Чотири тактики педагогічної підтримки дитини / [упоряд.: А. Русаков, Н. Касіцина]. – К. : Вид. дім «Шкіл. світ», Вид. Л. Галізіна, 2006. – С. 7–15.

3. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : [моногр.]. – К. : Фенікс, 2009. – 416 с.
4. Мудрик А. В. Социализация человека : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / А. В. Мудрик – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Академия, 2006. – 304 с.
5. Основи соціальної психології : [навч. посіб.] / [О. А. Донченко, М. М. Слюсаревський, В. О. Татенко та ін.]; за ред. М. М. Слюсаревського. – К. : Міленіум, 2008. – 215 с.
6. Савченко С. В. Субъектность личности в контексте социально-педагогического подхода / С. В. Савченко // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2005. – № 3. – С. 9–12.
7. Селевко Г. К. Социально-воспитательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 176 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
8. Социально-педагогическая поддержка ребенка в процессе социализации : материалы Росс. научн.-практ. конф., (Москва, 6 нояб. 2008 г.) / [под общ. ред. А. В. Иванова]. – М. : АПКиППРО, 2008. – 292 с.
9. Философия права : хрестоматия : [учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / под ред. Н. И. Панова ; [сост.: Панов Н. И., Бачинин В. А., Святочный А. Д.]. – К. : Издат. дом «Ин Юре», 2002. – 692 с.
10. Циба В. Т. Соціологія особистості : системний підхід (соціально-психологічний аналіз) : [навч. посіб.] / В. Т. Циба. – К. : МАУП, 2000. – 152 с.
11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис : [пер. с англ.] / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

В статье раскрыто сущность участия детей в жизни общества и принятии решений, особенности проявления субъектности ребенка, содержание участия детей на разных уровнях и условия, обеспечивающие эффективность такой деятельности.

Ключевые слова: участие, субъектность ребенка, уровни участия.

In the article the essence of childrens' participation in the life of society and decision making is revealed; peculiarities of the child's subjectivity displaying, the contents of the childrens' participation at different levels and conditions that provide efficiency of such activity are considered.

Key words: participation, subjectivity of a child, levels of participation.

УДК:37.013

Т.В. Потанчук, м.Рівне

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розглядаються теоретичні основи національно-культурної ідентичності студентської молоді. Розкриваються основні структурні елементи національно-культурної ідентичності, до яких належать національна культура, національно-культурні цінності, українські традиції, звичаї, обряди, пісенність, національний характер, менталітет.

Ключові слова: національно-культурна ідентичність, національна культура, національно-культурні цінності, українські традиції, звичаї, обряди, пісенність, національний характер, менталітет.

Проблема національно-культурної ідентичності студентської молоді належить до тих, від вирішення яких значною мірою залежить успішне національне та культурне відродження України. Це зумовлюється, насамперед потребою сучасного суспільства в особистостях з високим рівнем культури, розвинутою національною самосвідомістю та практичною готовністю людини до участі у розбудові незалежності нашої країни. Адже без відповідного цілеспрямованого розвитку особистості зміцнення підвалин може бути неефективним.

Пошук шляхів щодо вирішення зазначеної проблеми бачиться доцільним та необхідним через недостатній рівень обізнаності сучасної молоді у процесах відродження та збагачення національних і культурних надбань України загалом та реально незадовільним станом сформованості культурної ідентичності студентів вищих педагогічних навчальних закладів зокрема.

За висновками сучасних вчених (Л.Артемова, А.Богуш, Н.Лисенко, М.Стельмахович) саме у царині національної освіти можливе успішне розв'язання проблеми національно-культурної ідентичності особистості шляхом оптимізації сучасних педагогічних засобів.

Висвітленню окремих аспектів даної проблеми, наприклад, формуванню національної свідомості, присвятили свої дослідження: М.Боришевський, О.Гевко, О.Кононко, Р.Осипець, В.Скутіна, А.Фридрих, К.Чорна, Ю.Юєлова та ін. Особливий інтерес викликають праці, в яких висвітлюються питання стосовно культуровідповід-

ного розвитку студентів вищих навчальних закладів (О.Протанська, З.Черуха, С.Якимчук).

Теоретичній розробці проблеми національно-культурних цінностей присвячені дослідження М.Бердяєва, Ю.Бромляя, Л.Гумільова, Г.Касьянова та ін. Питання історико-культурних традицій народу знаходимо у наукових працях ідеологів української державності В.Винниченка, М.Грушевського, Д.Донцова, В.Липинського, М.Міхновського. Деякі аспекти виховання культурної ідентичності простежуються в працях вчених, які займаються вивченням питань „діалогу культур” (М.Бахтін, М.Бубер, В.Біблер та інші), де визначається місце людини в „... унікальному світі культури, яка вступає у взаємодію з іншими культурами, що творить себе у процесі такої взаємодії і впливає на інших” [3, с. 67].

Метою нашої статті є висвітлення основні теоретичні аспекти формування національно-культурної ідентичності студентської молоді.

Проблема національно-культурної ідентичності студентської молоді є актуальною з огляду на динамічний розвиток національних і культурних процесів у галузі освіти та інших сферах суспільного життя, певною мірою пов'язана з входженням України до європейського освітнього простору.

Ефективним засобом формування у студентської молоді національно-культурної ідентичності можна назвати українські традиції, звичаї, обряди та ін. Кожен різновид мистецтва має значні педагогічні можливості. Воно є унікальним у вирішенні завдань як художньо-творчого, так і особистісного розвитку, а також громадянського й духовного становлення підростаючого покоління.

Для ефективнішого розвитку культурно-естетичних потреб студентської молоді і стимулювання у неї прагнення до творчості не лише у галузі мистецтва, а й у будь-якій сфері людської діяльності, у навчально-виховному процесі необхідно активніше використовувати високохудожні зразки такого різновиду мистецтва, як фольклор, тощо. Адже він має глибоке історичне коріння народу і таким чином, презентуючи його талановитість, прищеплює молоді любов до рідної культури й сприяє формуванню у неї національно-культурної ідентичності.

Суспільство, яке не культивує і не береже віковичних надбань культури свого народу, приречене на деградацію, на виродження, воно ніколи не виявить прогресу, не досягне розквіту. Кожна нація світу за довгі роки свого існування створила, випестила своє національне дерево культурного життя. Таке національне дерево культурного життя повинна мати і наша країна.

Кожне нове покоління усвідомлює значення явищ національної культури, виходячи зі своїх сучасних уявлень про культурні надбання. Тому національно-культурні цінності є вічними і постійно збагачуються та доповнюються новими гранями художнього смислу, а історична дистанція в часі дає можливість досягнути та інтерпретувати культурні цінності минулого, подивитись більш глибоко і зрозуміти складні проблеми національної культури сьогодення. Це, у свою чергу, поповнює знання про рідну культуру, прищеплює вміння адекватно сприймати культурні цінності, виховує почуття національної гідності та патріотизму, допомагає стати активними суб'єктами культурного середовища, здатними до особистісної інтерпретації, збереження та поширення народних традицій, національних культурних цінностей.

Цінністю української нації є національний характер українців, який формувався протягом усього етногенезу українського народу. Саме він визначає приналежність людини до тої чи іншої національної спільноти, лежить в основі ідентичності всіх представників конкретного етносу. Він формує у свідомості відчуття спорідненості людини з іншими представниками нації [4, с. 24].

Загалом, національний характер формується протягом історичного розвитку нації і на цей процес мають вплив такі чинники як клімат, географічне становище та ландшафт території, де відбувається формування нації, соціально-історичні умови життя народу, стан та характер культури й виховання. Загалом можна виділити певні спільні риси, притаманні представникам європейської спільноти. У той же час для кожного з європейських народів характерні свої особливі риси, подальше збереження і розвиток яких і визначає його ідентифікацію.

Отже, національний характер є найстійкішим компонентом й основою психічного складу нації. Національний характер є специфічною, історично утвореною системною цілісністю стійких різноманітних рис і властивостей, типових для даної національної спільноти, які надають цій спільноті якісної визначеності, що дає змогу відрізнити психологію однієї нації від інших. Національний характер не є вічною, незмінною субстанцією, він змінюється під впливом екологічних, історичних, соціокультурних, політичних факторів. Зокрема, національний характер українців зумовлюється природно-географічними, культурно-історичними, соціально-економічними та суспільно-політичними умовами життєдіяльності українського народу, він проявляється в культурі, мові, традиціях,

звичаях, обрядах, звичках, уподобаннях українців. Національний характер характеризується специфікою емоцій, почуттів, настроїв, інтенсивністю реакцій на події, що відбуваються. Відносна стійкість рис національного характеру, незважаючи на змінність соціального середовища, пояснюється тим, що виникає певна інерційність завдяки міжпоколінній передачі колективного досвіду. Риси національного характеру найяскравіше виражаються у специфічних для даної національної спільноти формах поведінки та видах діяльності.

У науковій літературі підкреслюється й така риса українського національного характеру як почуттєвість (І.Марчук, Є.Онацький, Д.Чижевський, В.Янів). Почуттєвість виявляє глибоку духовність народу, людинолюбство, моральність, високохудожнє сприйняття світу, емоційний характер удачі. Ця риса спонукає людину до творчості. Створюючи предметний світ, тобто культуру, українець наповнює його образами-символами, художністю, живими фарбами свого почуттєвого світосприйняття і світобачення. Практично все, створене українцями, - будівлі, предметно-побутовий світ чи світ художньої культури – має, так би мовити, одухотворений характер. Творчість стала засобом самозбереження й виживання українського етносу. Через творчість українська людина „пізнала себе”, спадкоємно передаючи наступним поколінням свій головний скарб – високу духовність. Творчістю вона стверджувала себе перед світом. Завдяки творчості вона могла пронести через віки своє одвічне прагнення свободи, викристалізувати його в контексті державності [6, с. 302-303].

Однією з найвизначальніших рис українського характеру є пісенність та музичність. Українська пісня стала візитівкою нації, без якої не уявляється сама Україна. У ході історичного розвитку, сповненого для українців героїки й трагізму, пісенно-музична творчість відіграла надзвичайно важливу роль [7, с. 303].

Музика, пісня слугували людині в її устремліннях до Бога, свободи людського духу, волі, правди, щастя свого народу, любові до рідної землі й Вітчизни. Найвищі ідеали, національні й загальнолюдські цінності, перекладені на мову музики, ставали доступними і близькими для націй, народів, цивілізацій, геніїв і простолюдинів, старих і молодих поколінь [9, с.93].

У музичній культурі українців закладалась генетична пам'ять про свої витоки, історію, рідну мову, одухотворяючи вічний символ триєдності нашої минувшини, сучасності й майбуття. Саме в ній стихійно і свідомо інтегрувались культуротворічі, патріотичні, інте-

лектуальні, моральні, громадянські, національні цінності. А в тривалі бездержавницькі часи музика, народна пісня часто виконувала головну національно-оберігаючу функцію, формувала національну свідомість народу. Сьогодні, коли відбувається нове становлення Української держави, відродження і розвиток національної культури, музична освіта повинна зайняти гідне місце у вихованні нації.

Саме величезна духовна робота через музику, спів, поезію, народну творчість оберігала і розвивала протягом майже всього ХХ ст. ідентичність українства, яке перебувало під гнітом іноземних держав, формуючи його прагнення до самоствердження власного „Я”. Сама етнонаціональна самобутність, зокрема музичної культури, не дала можливості імперським центрам знівелювати українські цінності, національну духовність, бажання свободи і власної державності. Не важко уявити долю українців, їхній історичний і політичний розвиток, які, залишившись без власної державної організації, не будучи господарями на власній землі, зазнавали агресивних асиміляційних культурних впливів, якщо б їм не вдалося зберегти національно-культурні надбання. Консолідувало народ, те що складало основу національної культури, її неповторність, духовну традицію. Ідейними провідниками цієї традиції були М.Вербицький, С.Воробкевич, М.Лисенко, С.Крушельницька, І.Франко, Т. Шевченко та багато інших українських просвітителів. У свій час К. Ушинський писав: „Якщо у нас є тверді релігійні і політичні переконання, які є основами нашого державного і суспільного побуту, то, звичайно, вони вийшли з народу. Якщо переконання ким-небудь століттями зберігалися, то, звичайно, народом. Народ суворо і ревно слідкував за їх збереженням і якщо б не було цієї сторожі, то ці переконання поступилися б іншим”[13, с. 535].

Говорячи про національно-культурну ідентичність українця, слід звернутися до поняття „ментальність”.

За визначенням психологів, ментальність – це притаманний нації варіант світосприйняття, поведінки, який реалізується на спільній мовній, культурній і морально-етичній основі. При цьому наголошується, що вплив культури на ментальність людини здійснюється в її ранні роки, коли у свідомості дитини формується певна система цінностей, яких вона дотримується протягом усього життя [5, с. 107].

На думку Л.Бєбешка, менталітет нації - специфічний спосіб сприйняття нацією свого внутрішнього світу й зовнішніх обставин; виробляється під впливом багатовікових культурно-історичних, геополітичних, природокліматичних та інших чинників. Менталітет нації виступає як цілісне духовне утворення (воно не має внутріш-

ньої диференціації на економічну, політичну, моральну та інші складові), як „дух нації”, що пронизує всі сфери життєдіяльності людей. Він зберігає код нації і проявляється в національному характері, самосвідомості етносу, в різних компонентах його культури [2, с. 24-25].

У науці поняття менталітету поки що недостатньо сформоване. Його смисл найчастіше позначають за допомогою таких слів, як „спосіб мислення”, „духовна налаштованість”, „стиль культури”, „умонастрій”. Деякі автори пов’язують менталітет з національним характером або з національною психологією і тлумачать його як особливий „настрій душі”. Можна виокремити такі особливості менталітету: він відбиває специфічні особливості відповідного типу культури; соціальні перетворення призводять до зміни менталітету; цей процес повільний; загалом менталітет стійкий і консервативний, зберігається майже в одному й тому самому вигляді протягом цілих історичних епох, його трансформація відбувається лише внаслідок значних соціальних та культурних змін; він уходить до структури індивідуальної психіки людини в процесі її залучення до даної культури; у менталітеті суспільне та індивідуальне зливаються і стають нерозрізненими; менталітет народу є одночасно й ментальністю його окремих представників [1, с. 137].

У ментальності відображаються особливості соціальних практик, культурної спадщини тощо. Почуття етнічної спільності у давніх суспільствах було першим у розмежуванні на „своїх” і „чужих”. У сучасному світі, за даними ООН, у понад 220 державах світу існує понад 3000 етнічних спільнот [11, с. 349]. Багато з них проживають компактно, деякі перебувають за межами країни. Є й українці, великі етнокультурні групи яких проживають за кордоном.

Менталітет виступає важливим чинником у національній самоідентифікації, адже передбачає спільне „психологічне оснащення” представників певної культури, що дає змогу хаотичний потік різноманітних вражень інтегрувати свідомістю у певне світобачення. Воно й визначає поведінку людини, соціальної групи, суспільства, внаслідок чого суб’єктивний „зріз” суспільної динаміки органічно включається до об’єктивного історичного процесу. Отже, ментальні настанови на всіх рівнях – від ідейно-теоретичного до буденно-емоційного та несвідомого – мають стати невід’ємним компонентом історичного розвитку [1, с. 142].

У сучасних умовах лише державна реалізація потенцій українською менталітету здатна ствердити національну самоідентифікацію. Кожен народ має у своєму корені генетичний код, залежно від якого значною мірою формується крона його матеріальної і духовної культури [8, с. 870].

Кожен індивід, засвоюючи з дитинства менталітет свого народу, сприймає закладені в ньому уявлення як свої власні, особистісні. Незаперечною роль у формуванні національної самосвідомості відіграє освіта. Усе виховання відбувається через участь особистості в суспільній свідомості нації. Цей процес починається підсвідомо майже з народження й безперервно формує сили особистості, пробуджуючи почуття та емоції. Особистість стає спадкоємцем нагромадженого капіталу цивілізацій. Ніяка, навіть найправильніша та найдосконаліша система освіти в будь-якій країні не може відійти від цього загального принципу. Вона може лише спрямовувати його у якомусь певному напрямі. Д. Тхоржевський зазначає, що людина щаслива тоді, коли фізично здорова, матеріально забезпечена й відчуває духовний комфорт. Досвід показує, що остання умова не завжди є похідною від перших двох. Для досягнення її треба відчувати себе органічною складовою суспільства й навколишнього середовища, в тому числі й природи загалом та землі, зокрема, - притулку, де знайшли вічний спокій наші предки. В цьому є щось від язичництва, але ми знаємо, що багато від нього збереглося в релігії. Найбільш просто та надійно досягти цього в наших умовах – пізнати й сприйняти себе як частинку своєї нації [12, с. 29].

Національно свідомою людина ідентифікує себе з певною нацією і оцінює цей факт позитивно. Це полегшує її життя, робить його радісним, існування людини стає природододільним. Національно свідомі люди цікавляться не лише сучасним та минулим своєї Батьківщини, а й беруть участь в будівництві держави. Це характерне не лише для представників корінного етносу, а й для людей інших національностей, які проживають на території цієї держави як національні меншини. В даному випадку все населення є політичною нацією, а в суспільстві панують злагода й мир.

Формування національної самосвідомості є важливим завданням державних інституцій, зокрема освітньої сфери. Етнічна самосвідомість означає усвідомлення особистістю своєї належності до певного етносу, визначення його традицій, звичаїв, духовних цінностей. Це поняття є вужчим, ніж національна самосвідомість. Етнізація – це входження до родинно-побутового, громадського життя й виробничої діяльності через засвоєння родинних, економічних, духовно-культурних та історичних традицій свого народу, нації [1, с. 144].

В основі всього виховного процесу мають стояти українські національні цінності, вони мають визначати основні напрями педагогічного впливу в сенсі формування особистості українця-патріота.

За цих умов важливим є формування людини, яка знає свою культуру і відчуває гордість за належність до неї, що визначає

ється високим етнокультурним статусом. Незнання своєї культури викликає почуття неповноцінності, незручності через приналежність до своєї культури, етносу, відмова ідентифікуватися з ним. Як правило, це супроводжується глибокою повагою людини до інших культур, які вона усвідомлює як більш „високі“.

У цьому процесі особлива роль відведена викладачеві. „Саме він є взірцем утілення культурних надбань суспільства, носієм загальнолюдських ідеалів” [10, с.17]. Формування національної ідентичності та готовності студентів до полікультурного діалогу – дві взаємозалежні складові сучасної освітньої програми. Комплексне розв’язання питань міжкультурної комунікації, залучення особистості до національної культури допускає їх цілісний розгляд у взаємодії релігійної, наукової, художньої картин світу.

Освоєння рідної культури більше сприяє підвищенню етнічного статусу, а залучення до культури інших народів – цілісності національно-культурної самоідентифікації студентів, що є важливою умовою формування культури міжнаціонального спілкування.

Отже, національно-культурна ідентичність за своєю сутністю – це усвідомлене прийняття особою відповідних норм і зразків поведінки, ціннісних орієнтацій і мови, розуміння свого „Я” з позиції усталених характеристик. Ця ідентичність найповніше виявляється у самоотождженні себе з національно-культурними стереотипами суспільства.

Враховуючи викладене вище, доходимо висновку про те, що навчально-виховний процес у ВПНЗ має орієнтуватися на формування найголовніших складових національно-культурної ідентичності, тобто сприяти усвідомленню особистості своєї належності до певної культурної спільноти, національного загалу, оволодівати національними цінностями, мовою рідного народу, глибоко засвоювати його духовну спадщину, розуміти діалектику розвитку культур усіх етносів, що проживають на території України, формувати почуття гордості за свою державу.

Література

1. Архипенко Л.М. Національна ідентичність як чинник духовного захисту особистості /Л.М.Архипенко / Психологічна безпека та адаптація особистості. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 7-8.11.2007 р. м.Дніпропетровськ. – Дніпропетровськ, 2007. – С. 133-144.
2. Бебешко Л.М. До питання про детермінацію поняття „національна самосвідомість”/Л.М.Бебешко // Проблеми освіти: наук.-метод. вищої освіти, 2003. - Вип.32. - С. 22-29.

3. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика культуры /В.С.Библер. – М.: Прогресс, 1991. – 171 с.
4. Газіна І.О. Формування першооснов національної самосвідомості у дітей старшого дошкільного віку засобами української народної музики: дис. ... кан. пед. наук: 13.00.08 /Ірина Олександрівна Газіна. – К., 2008. – 197 с.
5. Загальна психологія (курс лекцій) // О.Скрипченко, Л.Долинська та ін. - К. Нац. пед. ун-т. ім. М.Драгоманова, 1997. - 436 с.
6. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз /Губерній Л., Андрущенко В., Михальченко М. – К.: Знання України, 2002. – 580 с.
7. Народна педагогіка: світовий досвід /Уклад.: А.І.Кузьмінський, В.Л.Омелянко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 134 с.
8. Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах / Укладачі: В.В. Яременко, О.М. Сліпушко - К. - 1998. - Т.1. - 900 с.
9. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія /За ред., передмова та післямова Н.Г.Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
10. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посібник /В.А.Семиченко. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.
11. Соціологія / За ред. В.Г. Городяненка. - К.: 2002. – 370 с.
12. Тхоржевський Д. Виховання національної самосвідомості учнів – невідкладне завдання загальноосвітньої школи /Д.Тхоржевський // Шлях освіти. – 2003 рік. - №2. – С. 29.
13. Ушинський К. Общий взгляд на возникновение наших народных школ /К.Ушинский //Избр. пед. соч. -М.: АПН РСФСР, Учпедгиз., 1945. – 580 с.

В статье рассматриваются теоретические основы формирования национально-культурной идентичности студенческой молодежи. Раскрываются основные структурные элементы национально-культурной идентичности, к которым принадлежат национальная культура, национально-культурные ценности, украинские традиции, обычаи, обряды, песенность, национальный характер, менталитет.

Ключевые слова: *национально-культурная идентичность, национальная культура, национально-культурные ценности, украинские традиции, обычаи, обряды, песенность, национальный характер, менталитет.*

Theoretical bases of nacional'no-kul'turnoy identity of student young people are examined in the article. The basic structural elements of nacional'no-kul'turnoy identity, which a national culture, nacional'no-kul'turnye values, Ukrainian traditions, consuetudes, ceremonies, song, national character, mentality, belong to, open up.

Keywords: *nacional'no-kul'turnaya identity, national culture, nacional'no-kul'turnye values, Ukrainian traditions, consuetudes, ceremonies, song, national character, mentality.*

УДК: 37.017.92;378.094:61

Л.Л. Примачок, м. Рівне

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ДУХОВНОЇ ЦІННОСТІ РОЗРАДИ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ

У статті висвічуються педагогічні умови виховання духовної цінності розради (запровадження системи виховної роботи; систематичну орієнтацію студентів на ідеал медичного працівника; підготовку кураторів академічних груп; дотримання особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів)

Ключові слова: *духовні цінності, розрада, медичні працівники, педагогічні умови, зміст, форми, методи виховання.*

Проблема виховання духовної цінності розради у молоді завжди перебувала у центрі уваги. Вітчизняна система охорони здоров'я потребує медсестер, з добре сформованими гуманістичними якостями, знанням сестринської справи, які глибоко знають психологію людини, готових надати психологічну і медичну допомогу пацієнтам, що обумовлює пошук відповідних часових педагогічних умов.

Наша стаття ставить за мету обґрунтування педагогічних умов вихованості розради як духовної цінності у студентів медичного коледжу.

Різні аспекти формування розради як духовної цінності досліджували О.Кайріс, Н.Караульна, В.Кулініченко, Х.Мазепа, М.Шегедин та ін.

Зважаючи на це, а також ураховуючи дані констатувального етапу експерименту, які засвідчили недостатню сформованість у студентів відповідних знань, емоційних ставлень, реальних умінь, ми звернулися до розробки педагогічних умов, спроможних підвищити ефективність виховної роботи медичного коледжу в цьому напрямі.

У філософії умови розглядаються в контексті категорій, що виражають відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він не може існувати. Умови складають те середовище, в якому це явище виникає, функціонує і розвивається [7].

У педагогічній літературі умови ефективності діяльності визначаються як об'єктивні й суб'єктивні передумови, реалі-

зація яких дає змогу досягти запланованої мети при найбільш раціональному застосуванні сил і засобів. Реалізація умов виявляється в „успішному вирішенні педагогічних завдань, у доцільному використанні засобів і способів для досягнення поставлених цілей” [5, с. 54].

У нашій роботі педагогічними умовами, спроможними підвищити ефективність виховання у студентів медичних коледжів духовної цінності розради пацієнта, визначили: запровадження системи виховної роботи; систематичну орієнтацію студентів на ідеал медичного працівника як носія специфічних моральних якостей, в основі яких лежать ідеї правди, добра, краси; підготовку кураторів академічних груп до організації виховної діяльності, спрямованої на формування у студентів духовних цінностей, розробки її методичного забезпечення; дотримання особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів.

Система виховання є підсистемою суспільства і визначається за його параметрами.

За своєю сутністю система – це „сукупність взаємопов’язаних компонентів, які створюють повне ціле в своїй будові і функціонуванні. Педагогічна система – це „виділена на основі певних ознак упорядкована сукупність взаємопов’язаних елементів, які об’єднані спільною метою функціонування та єдністю керування, і вступають у взаємодію із середовищем як цілісна єдність” [4, с. 16].

Дане визначення задовольняє вимогам, що висуваються до будь-якої системи, оскільки вона становить впорядковану сукупність взаємопов’язаних компонентів (цілей, змісту, методів та організаційних форм виховання), які характеризують у найбільш загальному, інваріантному вигляді всі складові власне педагогічної діяльності в даних соціокультурних умовах.

Виховна діяльність, як і будь-яка інша, має свідомий характер. Оскільки свідомість людей визначається реальними умовами їхнього життя, суспільним буттям, то й виховання не є довільним процесом. Воно реалізується лише в конкретних історичних умовах відповідних цивілізацій і на різних етапах історії має відповідні зміст і спрямованість. Притаманний сучасному етапу розвитку українського суспільства динамізм, нарощування його культурного потенціалу, посилення соціальної ролі особистості висувають нові вимоги до виховання, яке має здійснюватися з орієнтацією на певні

цілі та завдання, що відображають інтереси особистості зокрема та суспільства в цілому.

Ми під системою виховної роботи розуміємо цілісний об'єкт, який має певні межі, структуру, структурні елементи в їх зв'язках і взаємодії. Вона функціонує за внутрішньо притаманними їй законами і характеризується такими трьома факторами: 1) цілями і завданнями; 2) змістом; 3) вибором методів та організаційних форм досягнення оптимального результату.

У нашому дослідженні основна мета системи виховної роботи полягала у вихованні у студентів медичного коледжу духовної цінності розради пацієнта.

Завданнями цієї системи визначили:

- поглиблення знань студентів про духовні цінності, їх роль у житті людини і медичного працівника, про сутність такої духовної цінності, як „розрада пацієнта” і її важливості для майбутньої професійної діяльності;
- розширення сфери свідомості та самосвідомості студентів шляхом зміцнення почуттів емпатії, уваги до іншого, розвитку вмінь самоаналізу та саморозуміння;
- формування вмінь і навичок етичної поведінки, вибору адекватних ситуації способів розради іншого.

Система виховної роботи в медичному коледжі, як сукупність взаємозалежних взаємопов'язаних елементів, включає змістову та функціонально-процесуальну підсистему, а її системним елементом є інтерпретований у конкретних цілях історично сформований ідеал медичного працівника.

Ми виходимо з того, що у сучасному медичному коледжі повинна „реалізовуватись” програма духовно-етичного виховання студентів медиків, метою якої є виховання всебічно розвинутої особистості, самостійної, ініціативної, культурної людини, медика-професіонала, шляхом формування високоморального ставлення особистості до себе та оточуючих людей, духовно-етичних цінностей за допомогою створення у навчальному закладі сприятливого соціально-педагогічного середовища.

Основними компонентами позааудиторної виховної роботи визначили:

- систему перспективних та поточних планів позааудиторної виховної роботи коледжу, академічних груп, студентських об'єднань, гуртків та секцій тощо;

- комплекс системних організаційно-педагогічних форм позааудиторної виховної роботи (студентські об'єднання, клуби, гуртки, секції);
- постійний режим позааудиторної виховної роботи (розпорядок дня, розклад роботи студентських об'єднань, клубів, гуртків, секцій, розклад позааудиторних виховних заходів);
- матеріально-технічна база позааудиторної виховної роботи (актові зали, кімнати-світлиці, музеї, приміщення для клубної, гурткової та спортивної роботи, радіо-, аудіо – та телеапаратура, музичні інструменти тощо);
- взаємодія з соціальними інститутами в організації позааудиторної виховної роботи (залучення до участі у позааудиторних виховних заходах представників медичних установ, психологів, закладів культури, творчих спілок, громадських організацій, товариств);
- педагогічний супровід (кожен педагог коледжу бере активну участь у позааудиторній виховній роботі, є куратором академічної групи або керівником клубу, гуртка, секції, школи тощо).
- студентське самоврядування (позааудиторна виховна робота ведеться самими студентами; кожен студент бере активну участь у різних формах роботи). Всі позааудиторні виховні заходи плануються, готуються і проводяться студентами-активістами.

Дослідження об'єктів різного складу, змісту та галузі дають змогу сформулювати основні принципи, які можуть бути покладені в основу дослідження, проектування та використання складних систем. До таких принципів належать: принцип народності, природовідповідності, культуровідповідності, гуманізму, демократизації.

Дотримання принципу народності у виховній роботі медичного коледжу полягає у забезпеченні постійної опори на народну культуру, народну медицину, народний етикет.

Принцип природовідповідності у виховній роботі зі студентами медичного коледжу передбачає врахування багатогранної і цілісної природи кожного з них, їхніх вікових та індивідуальних особливостей.

Принцип культуровідповідності орієнтував на органічний зв'язок виховної діяльності з культурними традиціями і духовними цінностями українського народу.

Принцип гуманізму передбачав становлення гуманної, щирої, людяної, доброзичливої, милосердної особистості майбутнього медика, який уміє сприймати біль інших людей, здатний відгукнутися на чуже горе, готовий розрадити і втішити пацієнта.

Гуманізація виховного процесу в медичному коледжі означає, що викладач і студент будують свої стосунки на основі взаємоповаги, довіри і доброзичливості. Впровадження цього принципу у виховний процес медичного коледжу передбачало перехід від монологу викладача до діалогу зі студентом, усунення авторитарного стилю виховання, сприйняття особистості студента як вищої соціальної цінності, визнання його права на свободу, розвиток здібностей та індивідуалізацію.

Принцип демократизації орієнтував на партнерські стосунки між викладачами та студентами медичного коледжу в процесі виховання, забезпечував можливості вільного волевиявлення, самодіяльності і самоутвердження особистості студента. Викладачі і студенти розглядалися як рівноправні суб'єкти виховної роботи.

Досягнення поставленої мети і вирішення сформульованих завдань значною мірою зумовлювалося вибором форм і методів позааудиторної роботи зі студентами. У нашій роботі цьому сприяло використання активних та інтерактивних методів, які давали можливість зрозуміти та відчувати переживання і думки інших людей, з'ясувати істинні причини їхніх дій і вчинків. Унаслідок цього відбувалися позитивні особистісні зміни, що виражалися у підвищенні емпатії, посиленні налаштованості на іншу людину, прагнення допомогти їй.

Добираючи методи виховної роботи, спиралися на рекомендації О. Юдіної, яка відзначає, що активні та інтерактивні методи забезпечують:

1. Розвиток емоційної сфери, схильність відчувати переживання та емоційний стан інших людей.
2. Формування досвіду вирішення ситуацій, що потребують прояву емпатійності, розвиток мотивів співчуття.
3. Розвиток уміння встановлювати емпатійний контакт.
4. Здатність до конструктивних дій, сприяння прояву самостійності, невимушеності у відносинах [8, с. 18-26].

Особливість організації виховної роботи в медичному коледжі полягає в тому, що це міждисциплінарна проблема, яка базується

на даних психології, педагогіки, медичної етики та інших дисциплін. Системотворчу роль у змісті педагогічного процесу має належати вихованню духовних цінностей студентів, формуванню у них відповідного ідеалу медичного працівника.

Згідно із словниковим визначенням, ідеал (від грец. *idea* – ідея, первообраз) – це „взірець досконалості, кінцева найвища мета прагнень; ідеальний образ, що визначає спосіб мислення та діяльність людини чи певної групи людей” [6, с. 218]. Орієнтація на ідеал передбачає актуалізацію потреби вдосконалення своєї поведінки, усунення негативних рис і розвиток позитивних за допомогою внутрішнього саморегулювання й самооцінки.

Ідеалом щодо духовної цінності „розрада пацієнта” вважали: внутрішню інтелігентність лікаря, здатність до співпереживання, вміння відчувати психологію, розуміти внутрішній світ хворої людини, дотримуватися етичних норм ставлення до пацієнта, проявляти такі моральні риси, як милосердя, співчуття, терпимість, делікатність, комунікабельність, прийняття загальнолюдських моральних і духовних цінностей. Тобто, виховання духовних цінностей розглядали в тісному поєднанні з основними завданнями, які вирішує медичний навчальний заклад щодо етичного виховання майбутніх лікарів.

Підготовка медичних кадрів має опиратися на світовий досвід і суто національні надбання педагогіки та медицини. Водночас професія медика вимагає формування специфічних для даної професії якостей особистості: у ній має органічно поєднуватися високий професіоналізм з гуманністю та милосердям. Неприятливими чинниками, що гальмують виховання у студентів медичного коледжу духовної цінності розради, є брак знань, життєвого досвіду, нестійкі моральні цінності, розбіжності у декларованих цінностях та дійсних цінностях життя, переважанню особистісного над професійним, порушення етичних норм та ін. викладачів та кураторів студентських груп.

З огляду на це, важливою педагогічною умовою визначили проведення певної підготовчої роботи з викладачами та кураторами експериментальної групи (виступи на педагогічних радах, проведення методичних засідань кураторів студентських груп, засідань циклових комісій, співбесіди та семінари тощо). Наводимо

приблизну тематику повідомлень, з якими виступали перед викладачами і кураторами.

1. Феномен духовності та специфіка виховання у студентів медичного коледжу духовних цінностей.
2. Проблема духовної цінності розради пацієнта у професійній діяльності медичних сестер.
3. Досвід розради пацієнта студентів медичного коледжу (труднощі і проблеми).
4. Співпереживання і співрадість у розраді пацієнта.
5. Формування у студентів навичок розради пацієнта у позааудиторній діяльності медичного коледжу.
6. Етика міжособистісного спілкування медичного працівника і пацієнта.
7. Педагогічна і духовна культура куратора студентської групи.
8. Особистий приклад наставника студентської молоді у виховному процесі медичного коледжу.
9. Врахування вікових особливостей пацієнтів у виборі тактики і стратегії розради.
10. Використання потенціалу навчальних дисциплін у формуванні у студентів готовності до розради пацієнта.
11. Педагогічна і психологічна допомога студентам у розраді пацієнта.
12. Програма педагогічного спостереження виховання у студентів медичного коледжу духовної цінності розради пацієнта.
13. Використання інноваційних методик і технологій у вихованні студентів медичного коледжу духовної цінності розради пацієнта.
14. Організація і проведення тренінгів для студентів медичних коледжів з питань розради пацієнтів.

У сучасних умовах студентського життя зростає роль студента як суб'єкта педагогічного процесу: він активний, самостійно вибирає життєвий шлях, інтеріоризує духовні цінності. В освітній установі особливістю виховання студентів є поєднання двох стратегій: стратегії дії на особу з метою формування потрібних вихователю, навчальному закладу, суспільству якостей, і стратегії створення умов для саморозвитку особистості.

Ми розглядаємо проблему виховання майбутніх медичних сестер у контексті провідних завдань виховання особистості та „сходження до духовності” (І. Бех), морально-духовних цінностей. Саме тому виховання особистості, на наш погляд, має ґрунтува-

тися на особистісно орієнтованому підході, новітніх принципів організації виховного процесу, який забезпечував би формування і розвиток особистості, системи її цінностей як регуляторів суспільно значущої поведінки.

У цьому випадку студент стає суб'єктом, який розглядається в бутті й разом з пізнанням буття творить його. Зміни в бутті спричинюють зміни суб'єкта як його складової. Суттєвою характеристикою студента як суб'єкта є „свідоме визначення ним своїх життєвих цілей і настановлень, змісту життєдіяльності та шляхів, методів і форм їх реалізації” [9, с. 30].

У найбільш загальному плані особистісно орієнтований підхід може бути визначений, як сукупність вихідних методичних засобів, своєрідний методологічний інструментарій, що спирається на синтез видобутих психологічною та педагогічною наукою закономірностей функціонування та розвитку особистості.

Згідно з концепцією І. Беха, особистісно орієнтований підхід забезпечує особистості право на свободу вибору ціннісної позиції, на цінність життя взагалі, на можливість його дійового здійснення за наявності у неї настановлення на подолання дисгармонії у досвіді, поведінці, спілкуванні, діяльності. Сутність цього підходу полягає в утвердженні „людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети” [2, с. 29].

Ґрунтовне тлумачення особистісного підходу, визначення його структурно-компонентного складу подає В. Рибалка. У його розумінні, особистісний підхід – це сукупність концептуальних уявлень, принципів, цільових настановлень, орієнтацій, методико-психодіагностичних та психодидактичних засобів, які сприяють більш глибокому і повноцінному баченню, розумінню особистості, і на цій основі – її гармонійному вихованню і самовихованню.

Утвердження особистісної парадигми як провідної у виховання зумовило якісно нову рефлексію виховних цілей і способів їх досягнення, нове осмислення механізмів педагогічної діяльності та управління нею. Сутність особистісно орієнтованого підходу полягає в орієнтації на розвиток особистості як на спеціальну мету, досягнення якої не можливо звести до суми більш простих цілей – дати знання, вміння, навчити правильній поведінці.

Сьогодні спостерігається зміна орієнтацій в усіх галузях суспільного життя, в тому числі, й у педагогічній науці. Відбувається переорієнтація на підхід, що „засновується на гуманістичній

спрямованості й психотерапевтичному характері діяльності педагога і має за мету вільний, творчий розвиток особистості людини”, а основним методологічним принципом виступає „діяльнісний підхід до розв’язання питань засвоєння теорії і набуття практичних умінь і навичок” [1, с. 62]. У соціальній філософії та методології діяльність характеризується предметністю й соціальністю й неможлива без самореалізації людини. Проте не кожна діяльність може бути визначена як сфера процесу виховання. Такими можуть вважатися лише ті її різновиди, в яких відбувається виховна взаємодія і, як наслідок, вихованцями засвоюються ті чи інші елементи соціального досвіду, людської культури. Виховання досягає мети, якщо вміє спрямовувати діяльність дитини на пізнання і перетворення навколишнього світу і самої себе. Отже, діяльність – це універсальне, всеохоплююче явище в житті індивіда. Вона містить розумову діяльність і діяльність, пов’язану з емоційними переживаннями. Єдність свідомості та діяльності – один із основних принципів духовного розвитку особистості. Тобто, органічна єдність особистості та її діяльності становить принципове для методики виховання положення: розвиток особистості є розвитком її діяльності. Звідси рушійними силами виховання особистості є „сутність тих змін, які відбуваються в самій субстанції, що змінюється” [3, с. 57].

Динаміка розвитку сучасної цивілізації у XXI столітті принесла із собою різноманітні екологічні проблеми, стреси, „СНІД”, наркоманію, а також різноманітні фобії, депресії, „почуття втрати сенсу життя” тощо. Все це посилює значення „безмедикаментозної медицини”, „душевної терапії”, активізує функцію лікаря-психотерапевта, який, передусім, здатний заспокоїти, „розрадити” пацієнта, вселити впевненість, оптимізм, віру у можливість одужання.

„Розрада пацієнта” – основа оптимістичного ставлення хворого до життя, хвороби, оточуючих, соціуму. Особливість „процедури розради” полягає у тому, що лікар повинен бути зацікавленим не стільки в „процесі” скільки в „результаті” розради пацієнта, який можна було б „виміряти”, оцінити, зафіксувати. Ми прагнули комплексно підійти до розробки програмно-методичних матеріалів (програм виховання, планів виховної роботи, нормативно-методичних документів, адаптованих до умов медичного коледжу, діагностичних методик), встановленні напрямів формування духо-

вних цінностей студентів-медиків, їх ефективної взаємодії із соціальним середовищем.

Базуючись на опрацьованих психолого-педагогічних наукових працях відповідно до мети нашого дослідження, ми вважали за доцільне визначити такі *критерії ефективності організації виховної роботи* у медичному коледжі, як:

1. Відповідність змістової підсистеми виховної роботи медичного коледжу соціальному замовленню, тобто визначення у навчальних програмах предметів гуманітарного та соціально-економічного, фундаментального та професійно орієнтованого циклів та планах навчальних занять (лекцій, семінарів, лабораторних та практичних занять) завдань виховання студентів; передбачення у планах виховної роботи медичного училища або коледжу заходів з визначеного напрямку виховання духовної цінності розради.
2. Забезпечення системного підходу до реалізації функціонально-процесуальної підсистеми виховної роботи в медичному училищі або коледжі, що означає дотримання постійного режиму навчальної та позааудиторної діяльності студентів, організацію її на основі системних форм роботи, взаємозв'язок із соціальними інститутами та наявність відповідної навчально-матеріальної бази.
3. Використання ефективної технології управління виховною роботою медичного коледжу, тобто визначення функціональних обов'язків керівників його структурних підрозділів, змісту педагогічного керівництва, структури і функцій органів студентського самоврядування та методичного забезпечення виховної роботи в медичному навчальному закладі з питань виховання у студентів духовної цінності розради.

Обґрунтовані педагогічні умови підвищення ефективності виховання у студентів медичного коледжу духовної цінності „розрада пацієнта” слугували підґрунтям для визначення змісту цієї роботи. Користуючись ними, керівники медичного коледжу, його структурних підрозділів та викладачі мають можливість визначити конкретні завдання з виховання у студентів медичного коледжу духовної цінності розради

Проте кінцевим результатом, а отже головною мірою ефективності виховної роботи у медичному навчальному закладі має бути досягнення відповідного рівня знань, умінь і навичок, що характеризують духовну цінність „розрада пацієнта”.

Література

1. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики: Курс лекций. – Ч.1./ Д.А.Белухин. – Москва-Воронеж, 1996. – С. 49-311.
2. Бех І.Д. Особистісно орієнтоване виховання/ Іван Дмитрович Бех.– К. : ІЗМН, 1998.– 202 с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 398 с.
4. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения/ Т.А.Ильина. – М.: Знание, 1972. – 72 с.
5. Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому / В.В.Краевский. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 36 с.
6. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
7. Философский энциклопедический словарь / под ред. А. Л. Грекуловой. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 813 с.
8. Юдіна О.М. Програма тренінгу сенситивності студентів-медиків /О.М.Юдіна// Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 2. – С. 18-26.
9. Ягупов В. Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема /В.Ягупов// Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип.1. – С. 28-36.

В статье высвечиваются педагогические условия воспитания духовной ценности утешения (введение системы воспитательной работы; систематическую ориентацию студентов на идеал медицинского работника, подготовку кураторов, соблюдение личностно ориентированного и деятельностного подходов)

Ключевые слова: *духовные ценности, утешение, медицинские работники, педагогические условия, содержание, формы и методы воспитания.*

In this article are displayed pedagogical conditions of spiritual solace values (the introduction of educational work, a systematic orientation of students to ideal health worker, trained tutors academic groups, respect of person centered approaches and activity)

Key words: *spiritual values, comfort, health workers, pedagogical conditions, contents, forms, methods of education.*

УДК 373.4.**К. І. Приходченко, м. Донецьк****ТЕХНОЛОГІЇ ВИКОНАННЯ ЦІЛЕЙ
МОЖЛИВОЇ ДОСКОНАЛОСТІ ІНДИВІДА
У ПРОЕКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Стаття підносить актуальну, соціально важливу проблему – виховання зростаючої людини в спільній діяльності. Таким діяльним видом відокремлюється проектна технологія. Саме вона сприяє особистісному удосконаленню кожного із її учасників.

Ключові слова: виховання особистості, самовиховання, виховні цілі, самореалізація в колективі, проектна діяльність.

Виховання – це головне родове поняття педагогіки як емпіричної та теоретичної науки, від якої походять видові категорії: педагогічна діяльність, цілісний педагогічний процес, освіта та навчання, саморозвиток особистості.

Самовиховання – це формування людиною своєї особистості у відповідності з свідомо поставленою метою. “Пізнай себе – і ти пізнаєш світ”, – казали древні. Процес пізнання проходить через самоспостереження – самоаналіз – самооцінку – самопрогнозування – самореалізацію, які знаходять найповніший свій прояв діяльності, реалізація якої проходить із застосуванням проектної технології.

Обравши із множини методів виховних впливів на особистість технологію проектної діяльності, ставимо за мету – показати в ній таксономії виховних цілей. Для цього слід вирішити ряд завдань: розглянути погляди різних учених на проблему виховання із застосуванням проектних технологій: описати різновиди проектів з виділенням домінуючого виховного впливу на окрему особистість і на колектив в цілому. Адже, за висловом А. Маслоу, прагнення до реалізації та самореалізації є одним із першорядних показників творчої особистості – прагнення бути такою, якою вона здатна стати. Безупинно рухаючись до ідеалу можливої досконалості, людина прагне бути в гармонії з самим собою.

Ученими розглядається проектна технологія як перспективна, життєво необхідна методика виховання, навчання та розвитку XXI століття. Саме виховні дії та взаємодії із застосування методу проектів були в полі зору багатьох науковців, зокрема: С. Вірети, С. Сейдаме-

тової, Н. Єрохіної, А. Кривошеєва, А. Ушакова, І. Єрмаков, Д. Пузіков, М. Цимбалару та інших [1-8]. Ними розглядається названа методика як педагогічна технологія, орієнтована не тільки на інтеграцію фактичних знань, а й їхнє застосування й придбання нових. На думку учених, аналіз об'єкта проектування вимагає, насамперед, визначити, що саме проектується: систему, процес або ситуацію. Особливістю кожного із цих об'єктів є стратометрична побудова. Це означає, що й більші системи, і маленькі ситуації нелінійні, мають безліч структур, що накладаються одна на одну. Стратометрична побудова означає взаємодію, співвідношення, зв'язок нашарувань, структур, підсистем, що виникають усередині самої системи, процесу або ситуації.

У сучасній теоретичній педагогіці існує багато критеріїв виділення (відокремлення) різних структур процесу виховання. Найвідомішими є проекти, побудовані за критеріями послідовності етапів (стадій) розвитку процесу в часі. Він дозволяє формувати деякі особистісні якості, які розвиваються лише в діяльності. За критерієм зв'язку і залежностей між компонентами, які забезпечують ефективність виконання проекту, виділяється така послідовність його організації:

- 1) визначення мети та конкретних завдань виховання;
- 2) визначення змісту виховання;
- 3) форми, методи регулювання міжособистісного спілкування та його корекція в процесі основних видів діяльності вихованців;
- 4) контроль та підведення підсумків, установлення співвідношення між одержаними та запланованими результатами, аналіз досягнень та невдач.

За критерієм послідовності етапів відповідних педагогічних дій проект процесу має ряд стадій:

- 1) ознайомлення із загальними нормами та вимогами;
- 2) організації відносин;
- 3) формування поглядів та переконань;
- 4) регулювання загальної спрямованості особистості.

Першим етапом процесу виховання є усвідомлення вихованцями норм і правил поведінки, які їм пропонуються.

Другим етапом виховання є об'єкт-суб'єктне ставлення до норм та правил поведінки.

Третім етапом є формування поглядів та переконань.

Четвертим, головним етапом виховного процесу, є загальна спрямованість особистості в процесі різноманітних видів діяльності. Процес виховання є процесом багатофакторним: на нього впливає родина, окремі педагоги, освітній заклад в цілому, суспільство з його

виховними інститутами. Чим більше за своїм напрямком та змістом збігаються впливи організованої виховної діяльності й об'єктивних умов, тим успішніше здійснюється формування особистості.

Молодь глибоко обдумує, аналізує настанови, поради, оцінки та відношення, широко використовуючи домінуючі можливості зовнішнього стимулювання, орієнтації на успіх, на формування упевненості, можливості відчувати свою значущість при виконанні проекту. Молодим людям ще раз наголошується на думці, що слід взаємостосунки встановлювати гнучкі та тактовні. Суб'єктивна сторона є переважуючою, проявляючись у самоствердженні, самоаналізі, самооцінці, самопрогнозуванні, самореалізації, де самоспостереження – уміння особистістю бачити позитивні та негативні сторони своєї діяльності, діагностувати і коректувати її в русло життєвої самотворчості. Самоаналіз – аналіз свого внутрішнього світу, своєї діяльності, заключається у співставленні того, що планувалося з тим, що зроблено чи могло бути зроблено. Самооцінка – це компонент самосвідомості, який вміщує поряд зі знаннями про себе власну оцінку своїх здібностей, моральних якостей та вчинків. Самопрогнозування – можливий ефект діяльності особистості, відображення в свідомості “Я – в майбутньому”. Самореалізація – це пізнавальна потреба в навчальній діяльності, в самовираженні, в самоствердженні, в самовизначенні, в прагненні до ідеалу можливої досконалості. Як зазначив Фіхте, людина призначена для суспільства, вона повинна жити в суспільстві, і якщо цього не відбувається, то вона неповно закінчена людина і протирічить самій собі, якщо вона живе ізольовано. За А. Маслоу, прагнення до самореалізації є одним із першорядних показників творчої особистості – людина у процесі самореалізації прагне бути такою, якою вона здатна стати. Вона безупинно рухається до ідеалу можливої досконалості, аби перебувати у злагоді з собою.

У процесі виховання виділяються змістова і процесуальна сторони. Їх єдність стає очевидною лише при досить високому ступеневі абстрагування, який дозволяє вийти за межі тих конкретних обставин, у яких здійснюється виховання. Тобто уявлення про виховну діяльність вихователя, куратора ще не є процесом виховання в цілому. Для того, щоб побачити за цією діяльністю дещо цілісне, необхідно здійснити педагогічне абстрагування. Важливо при цьому пам'ятати, що на низькій його стадії процес виховання не простежується. Надмірна його стадія спричиняє загрозу відриву від дійсності.

Роль батьків служить важливим чинником становлення їх дітей як таких, що здатні подолати життєві кризи, різні несподівані пере-

шкоди, побачити в життєвих ситуаціях згубне і позитивно-творче. Батьки – не просто помічники своїх дітей, вони – їх друзі, однокласники. Вони – міцне ядро створюваного сімейного середовища. “Формуючи у молоді позитивний образ сім’ї, мати й батько прагнуть відчувати потреби дитини, краще розуміти її мислення, заглиблюватися в інтереси. Значно зростає емоційна цінність батьківства” [5, с.272]. Звідси, провідні педагогічні цілі методу проектів:

- ставити провідні й поточні цілі й завдання;
- шукати шляхи їх розв’язку, вибираючи оптимальні при наявності альтернативи;
- здійснювати й аргументувати вибір;
- передбачити наслідки вибору;
- діяти самостійно (без підказки);
- порівнювати отримане з необхідним;
- коректувати діяльність із урахуванням проміжних результатів;
- об’єктивно оцінювати процес і результат проектування.

Принципами педагогічного проектування виступатимуть:

- Принцип людських пріоритетів, що орієнтує на людину – учасника підсистем, процесів або ситуацій. Цей пріоритет означає гуманістичний і природовідповідний характер навчання.
- Принцип саморозвитку проєктованих систем, процесів, ситуацій припускає створення їх динамічними, гнучкими, здатними по ходу реалізації до змін, перебудови, ускладнення або спрощення.
- Принцип динамізму, що припускає рух системи від сутності вищого порядку до сутності більш низького порядку.
- Принцип повноти, що припускає забезпечення реалізації в спроектованому об’єкті системи вимог до його функціонування.
- Принцип діагностованості, що припускає організацію постійного зворотного зв’язку, реалізацію вимірjuвального інструментарію, моніторинг функціонування системи на практиці.
- Принцип конструктивної цілісності, що припускає встановлення міцного взаємозв’язку між компонентами методичної системи й етапами її проектування та реалізації на практиці.

Метод проектів дозволяє – формувати деякі особистісні якості, які розвиваються й розвиваються лише в діяльності й не можуть бути засвоєні вербально. До таких якостей можна віднести:

1. Уміння працювати в колективі, розділяти відповідальність, аналізувати результати діяльності.
2. Міняється й роль зростаючої людини у навчанні: вони виступають активними учасниками процесу, а не пасивними статистами.

3. В навчаючих виробляється свій власний аналітичний погляд на інформацію, і вже не діє задана зверху оцінна схема: “це – вірно, а це – невірно”. Школярі вільні у виборі способів та видів діяльності для досягнення поставленої мети.
4. На етапі самоаналізу навчаючі судження логічно вибудовують, вивчають об’єктивні й суб’єктивні причини невдач і т.п. Розуміння помилок створює мотивацію до повторної діяльності, формує особистий інтерес до нового знання. Подібна рефлексія дозволяє сформувати адекватну оцінку (самооцінку) навколишнього світу й себе в цьому мікро- і макросоціумі.

Вибір системотворчого фактора впливає на стратегію й тактику виховання особистості. Психологи виявили й описали дві стратегії поведінки педагога в процесі проектування: змістовну й динамічну, які впливатимуть на вихованців. Змістовна стратегія педагогічного проектування бере за основу мету й завдання виховання особистості й, зберігаючи їх незмінними, варіює лише зміст, методи й форми. Мета й завдання при цьому беруться як вихідні й об’єктивно задані. Педагог у цьому випадку шукає такі способи впливу на особистість, які б спонукали її розвиватися саме відповідно до поставлених цілей. Динамічна стратегія передбачає за мету кожного учасника проекту з його індивідуальним блоком завдань об’єднати в єдиний системотворчий ланцюжок, в якому функції формотворення, процесотворення, цілетворення, принципопокладання – рівноцінні.

Динамічна стратегія як системотворчий компоненти враховує можливості особистості вихованця й педагога. Логіка мислення в даній стратегії полягає в тому, що потрібно виходити з об’єктивно заданих можливостей учасників систем, процесів та ситуацій і далі рухатися до визначення цілей, принципів, змісту, методів, засобів, форм, вироблення й розробки освітніх ресурсів, стандартизацій інтерфейсів користувачів з погляду психолого-педагогічних вимог.

Установлення зв’язків і залежностей наукомістких компонентів є центральною процедурою інформаційно-освітнього проектування. Існує безліч видів зв’язків між компонентами в системі, процесі або ситуації. Основні з них: зв’язки походження (породження) взаємодоповненості, побудови, змісту й керування освітніми ресурсами.

Виділяють три етапи (щаблі) педагогічного процесу впливу під час спільної діяльності:

- педагогічне моделювання (створення моделі) – це розробка цілей (загальної ідеї) створення педагогічних систем, процесів або ситуацій й основних шляхів їх досягнення;
- педагогічне проектування (створення проекту) – подальша розробка створеної моделі й доведення її до рівня практичного використання;

- педагогічне конструювання (створення конструкта) – це подальша деталізація створення проекту, що наближає його для використання в конкретних умовах реальними учасниками виховних відносин.

Реалізація методу як дослідницького на практиці веде до зміни позиції і педагога, і навчаючих. З носія готових знань викладач перетворюється в організатора пізнавальної діяльності своїх вихованців. Змінюється й психологічний клімат у колективі, тому що педагогу доводиться переорієнтувати свою навчально-виховну роботу й роботу учасників проекту на різноманітні види самостійної діяльності, на пріоритети дослідницької пошукової, творчої.

Окремо слід сказати про необхідність організації зовнішньої оцінки всіх проектів, оскільки тільки в такий спосіб можна відслідковувати їхню ефективність, збої, необхідність своєчасної корекції. Характер цієї оцінки у великій мірі залежить як від типу проекту, так і від його теми (змісту), містить у собі етапність проведення, причому успіх усього проекту багато в чому залежить від правильно організованої роботи на окремих етапах. Тому необхідно відслідковувати таку діяльність вихованців, оцінюючи її крок за кроком. При цьому тут, як і при навчанні в співробітництві, оцінка не обов'язково повинна виражатися у вигляді оцінок. Можливі різноманітні форми заохочення. У проектах ігор, що передбачають змагальний характер, доцільно використовувати бальну систему (від 12 до 100 балів). У творчих проектах часто буває неможливо оцінити проміжні результати. Але відслідковувати роботу однаково необхідно, щоб вчасно прийти на допомогу, якщо буде потрібно (але не у вигляді готового розв'язання, а у вигляді ради). Інакше кажучи, зовнішня оцінка проекту (як проміжна, так і підсумкова) необхідна, але вона ухвалює різні форми, залежно від безлічі факторів. Викладач або довірені незалежні зовнішні експерти проводять постійний моніторинг спільної діяльності, але не нав'язливо, а тактовно, якщо буде потреба, виявляти допомогу.

Конкретний проект потрібно сформулювати для того, щоб потім можна було побудувати програму навчання й виховання, яка потрібна для визначення числа, виду і зв'язку тих навчальних предметів, які повинні бути включені в систему освіти; залежно від характеру навчальних засобів будуються ті прийоми й способи навчання, які забезпечують передачу засобів учасником проекту; вносяться в освітню систему зміни, які ініціюються з зовнішнім середовищем. Зміни можуть вноситися у формі трьох основних стратегій: локальних, модульних та системних нововведень.

Потребують подальшого вивчення психологічні основи педагогічного проектування.

Таким чином, включаючи до реалізації проекту навчаючи молодь, спонукаємо її до реалізації різних видів творчості: моральної, дидактичної, технологічної, організаційної. Моральна творчість демонструє спільну діяльність у сфері етичних відносин – між однолітками, з викладачами, з соціумом з використанням неповторних оригінальних, а часом й індивідуальних підходів, що дає якісно новий результат. Дидактична творчість має місце при відборі й структуруванні матеріалу для проекту. Коли ж здійснюється пошук і створення нових педагогічних систем, то домінує технологічна творчість. Думається, ні в кого не викличе сумнів необхідність застосування організаційної творчості – творчості у сфері керування й організації створення нових способів планування, контролю, мобілізації ресурсів, зв'язків із середовищем, взаємодії викладачів та інших учасників проекту.

Змінюється і характер контактів – серед учасників одного навчального закладу, колективу, міста, регіону, країни, різних країн світу.

Результат проектної діяльності обов'язково орієнтований на соціальні інтереси самих учасників: організацію координаційної роботи поетапних колективних обговорень; коректування спільних та індивідуальних зусиль; презентацію отриманих результатів і можливих способів їх впровадження в практику індивідуальної діяльності.

В проектній діяльності важливі:

- активність кожного учасника проекту відповідно до його індивідуальних можливостей;
- колективний характер прийнятих рішень;
- Спілкування та взаємодопомога, взаємодоповнюваність учасників проекту;
- соціальна роль реалізації одержаного продукту;
- суспільна значимість результату колективної діяльності на макро-, мезо-, мікрорівнях;
- мотивація до повторної спільної діяльності тим же колективом, яким виконувався попередній проект;
- вміння розділяти відповідальність, аналізувати результати діяльності;
- вироблення в навчаючих власного аналітичного погляду на одержувану інформацію;
- вивчення об'єктивних і суб'єктивних причин невдач;
- вільний вибір способів та видів діяльності для досягнення поставленої мети.

Література

1. Вірста С.Є. Інноваційне навчання: методу проектів / С.Є.Вірста // Нові технології навчання.-2007-№50- с. 52-58
2. Сейдаметова С. Індивідуальний метод проектів: шлях до самовдосконалення / С. Сейдаметова //Нові технології навчання-2008-№52. – с. 69-74
3. Александрова Е.С. Педагогическое проектирование как способ целостного согласования во взаимодействии субъектов образовательного процесса: автореф. дис... канд. пед. наук.: 13.00.05 / Александрова Евгения Сергеевна – Спб., 2000- 20 с.
4. Агекова О. Проектно-творча модель навчання/О.Агекова, А.Кривошеєва, А.Ушаков. //Альма-матер (Вісник вищої школи). – 1994.-№1. С. 143, с. – 147.
5. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати (за ред. І.І.Єрмакова – К.,2003 – 304 с.
6. Єрмаков І.Г. Життєвий проект особистості / І.Г.Єрмаков, Д.О.Пузіков: практикозорієнтований посібник – К.,2010 – 370 с.
7. Цимбалару А.Д. Методичні аспекти розробки педагогічного проекту / А.Д. Цимбалару // Компетентний потенціал проектної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі – К., 2010 – 164-170 с.
8. Приходченко К.І. Модель школи життєвої самотворчості / К.І.Приходченко // Компетентний потенціал проектної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі: Практикозорієнтований посібник) За заг.ред. Єрмакова І.Г. К.,2010 – 370 с.

Статья поднимает актуальную, социально важную проблему – воспитание растущего человека в общей деятельности. Таким деятельностным видом выделяется проектная технология. Именно она способствует личностному усовершенствованию каждого из её участников.

Ключевые слова: *воспитание личности, самовоспитание, воспитательные цели, самореализация в коллективе, проектная деятельность.*

The article lifts an actual, socially important problems is education of growing man in general activity. Such deyatel' nostnym kids is select project technology. Exactly it is instrumental in a personality improvement each of its participants.

Key words: *education of personality, self-education, educate aims, self-realization, is in a collective, project activity.*

УДК 378.147:37.013.42**О. С. Пюра, м.Переяслав-Хмельницький**

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ДИТЯЧИХ ОЗДОРОВЧИХ ЗАКЛАДІВ

Здійснено уточнення поняття «педагогічні умови» у контексті комунікативної діяльності; проаналізовано підходи до визначення таких умов у психолого-педагогічній літературі. Розкрито педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до комунікативної діяльності в умовах дитячих оздоровчих закладів.

Ключові слова: педагогічні умови, комунікативна діяльність, особистісно орієнтоване навчання, гуманізація, моделювання професійних умов спілкування, інтеграція.

Підготовка майбутніх соціальних педагогів до комунікативної діяльності в умовах дитячих оздоровчих закладів вимагає необхідності визначення та обґрунтування педагогічних умов, за яких даний процес буде відбуватися найефективнішим способом. У науковій літературі немає чіткого тлумачення поняття «педагогічні умови», педагогічні та психологічні словники та енциклопедії взагалі не дають тлумачень цих понять. У той же час у майбутніх педагогів перші вміння самостійної педагогічної діяльності формуються у процесі педагогічної практики в дитячих оздоровчих закладах. Це зумовлює актуальність висвітлення та обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до комунікативної діяльності.

Аналіз літературних джерел дає підстави для висновку, що не існує єдиного переліку педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до комунікативної діяльності, що обумовлено різним ставленням науковців до їхньої ролі в процесі підготовки студентів.

Зокрема, вітчизняні та зарубіжні науковці (К. Ушинський, В. Сухомлинський, В. Галузинський, М. Євтух, І. Зязюн, О. Савченко, Л. Кондрашова, І. Підласий, К. Балтремус, І. Прокоп'єв, В. Михалкович, М. Пентилюк) працювали над питанням упровадження оновлених підходів у процес вищої школи, основними напрямками яких є застосування в системі навчання ВНЗ нових гнучких

педагогічних технологій, запровадження яких залежить від урахування наступних педагогічних умов: гуманізації освіти; оптимізації та інтеграції навчання; самостійної роботи; контекстного підходу до формування фахової компетенції; особистісно орієнтованої освіти.

Теоретичні засади особистісно орієнтованого навчання як умови зростання професійної комунікативної компетенції майбутнього вчителя активно розглядаються з кінця 80-х років ХХ ст. у працях Ш. Амонашвілі, Г. Балла, І. Беха, С. Максименка, А. Хуторського, В. Давидова, О. Савченко, І. Якиманської, С. Рудаківської, О. Виговської, К. Балтремус, А. Асмолова, В. Шоган, О. Бондаревської та інших.

Гуманістична спрямованість особистісно орієнтованого навчання допомагає виховати культурну, духовну особистість, здатну до саморозвитку, пізнання навколишнього світу і самопізнання. Цьому підходу в педагогіці присвячені праці І. Беха, В. Ледньова, І. Лернера, М. Скаткіна, Г. Селевка, С. Гончаренка та інших. Однак проблема педагогічних умов підготовки майбутніх педагогів до комунікативної діяльності не знайшла достатнього відображення у психолого-педагогічній літературі.

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до комунікативної діяльності в умовах дитячих оздоровчих закладів.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до комунікативної діяльності нами подано тлумачення дефініції «педагогічні умови» як сукупності взаємопов'язаних і взаємообумовлених чинників, які висуваються однією зі сторін навчально-виховного процесу та сприяють забезпеченню бажаної ефективності навчання й успішного досягнення його визначених цілей. Тому одним із основних завдань організації процесу навчання і виховання є створення сприятливих педагогічних умов.

До проблеми дослідження педагогічних умов підготовки майбутніх педагогів звертається О. Волченко [3], яка стверджує, що даний процес відбуватиметься ефективно, якщо у практиці вищих педагогічних навчальних закладів будуть забезпечені такі педагогічні умови:

- створення освітнього комунікативного середовища на засадах особистісно орієнтованого та розвивального навчання;
- реалізація міжпредметних зв'язків циклів психолого-педагогічних, фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін;

- організація системного використання педагогічної діагностики у навчальному процесі, що забезпечує взаємодію викладача та студентів і дозволяє отримувати інформацію про хід професійної підготовки.

Д. Годлевською [4] розроблено модель професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних педагогів, яка ґрунтується на дотриманні таких соціально-педагогічних умов:

- використанні особистісного підходу як базової ціннісної орієнтації;
- координації методів і технологій формування професійної комунікативної компетентності, які відповідають вимогам майбутньої спеціальності.

Деякі аспекти створення і дотримання педагогічних умов розглянуто у наукових дослідженнях Л. Василевської-Скупи [2]. Дослідниця експериментально встановила, що ефективність формування комунікативних умінь у майбутніх педагогів залежить від створення таких педагогічних умов: стимулювання розвитку мотивів комунікативної діяльності; формування у студентів чітких уявлень про сутність і структуру комунікативних умінь; організації діалогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу; збагачення естетичних ціннісних орієнтацій студентів.

Важливою для нашого дослідження є думка О. Яковлівої, яка стверджує, що ефективність формування комунікативних умінь майбутніх педагогів у процесі виховної роботи в дитячих оздоровчих закладах можлива за таких педагогічних умов:

- виконання майбутніми педагогами рекомендованої програми роботи літнього оздоровчого закладу з урахуванням завдань, відповідних до поставленої мети;
- моделювання поведінки як усвідомленості своїх дій у процесі спілкування;
- встановлення здорової морально-психологічної атмосфери [12, с. 15].

Дослідниця обґрунтовує позицію, згідно з якою важливим у процесі педагогічного спілкування є процес управління, у якому головною умовою є саме ініціативність педагога, що забезпечує позитивний емоційний клімат і регулює керівництво процесом. Теоретичне підґрунтя даної позиції проглядається в роботах В. Кан-Калика [7], який наголошує на необхідності дотримання наступних умов для завоювання ініціативи у спілкуванні, а саме: активність, зібраність, увага до зовнішності; використання

вербальних і невербальних засобів спілкування; організація контакту з усім колективом, формування колективізму; введення особистісних аспектів у взаємодію; подолання стереотипів та установок по відношенню до вихованців; розширення позитивно орієнтованих педагогічних вимог; уміння передавати колективу своє позитивне відношення; мобілізація колективу; швидке знаходження контакту з колективом; формулювання яскравих цілей і шляхів їх досягнення; розуміння і врахування внутрішнього стану учнів.

Говорячи про розробку педагогічних умов, не можна обійти увагою позицію Л. Сайфутдинової [10], яка у процесі формування комунікативної культури підлітків протягом перебування в дитячому оздоровчому закладі виділяє наступні педагогічні умови:

- особистісно-орієнтоване інформаційне забезпечення комунікативного удосконалення підлітка;
- наявність полівікової і поліпрофесійної спільноти, що розширює виховний потенціал тимчасового дитячого колективу;
- забезпечення комунікативної насиченості індивідуальної і групової діяльності дитини, референтність носіїв комунікативної культури.

Важливою для нашої роботи є позиція С. Кузьміна [8], який, вивчаючи проблему підготовки педагогічних кадрів до роботи в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку, визначає наступні умови забезпечення ефективності даного процесу:

- здійснення моніторингу ефективності процесу підготовки кадрів;
- формування суб'єктивної позиції спеціаліста у процесі підготовки до професійної діяльності;
- розвиток «соціально-організованої» взаємодії, яка підвищує рівень науково-методичного і фінансово-економічного забезпечення процесу підготовки кадрів на основі довірливих відносин.

Продовжуючи попередню думку, але акцентуючи увагу не на об'єкті, а на суб'єкті педагогічної комунікації – дитині, І. Стародубцева, у процесі ефективного формування соціального досвіду у підлітків у дитячому оздоровчому закладі вважає за необхідне дотримання наступних педагогічних умов:

- залучення підлітків до спеціально організованої діяльності, спрямованої на набуття соціального досвіду;
- реалізація науково доцільної програми діяльності педагогічного колективу з формування у підлітків соціального досвіду;

- здійснення спеціальної підготовки педагогічних працівників дитячого оздоровчого закладу до виховної діяльності [11, с. 15].
На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами запропоновані наступні педагогічні умови, дотримання яких сприятиме ефективній підготовці майбутніх соціальних педагогів до комунікативної діяльності в оздоровчих закладах різного типу:
- забезпечення гуманістичної спрямованості, особистісно орієнтованого підходу в організації навчально-виховного процесу, що має на меті розвиток діалогічної взаємодії між викладачами і студентами;
- здійснення спеціальної підготовки майбутніх соціальних педагогів до комунікативної діяльності, спрямованої на моделювання реальних професійних умов спілкування з метою залучення кожного студента до практичної комунікативної діяльності;
- інтеграція досвіду теоретичної підготовки у ВНЗ у практичну діяльність в умовах роботи оздоровчих закладів різного типу.
Насамперед за доцільне вважаємо дати визначення дефініціям «гуманізація освіти» та «особистісно орієнтований підхід».

Обґрунтованими є позиції В. Галузинського, М. Євтуха, І. Зязюна, О. Савченко, Л. Кондрашової, І. Підласого, які у процесі особистісно орієнтованої освіти виділяють взаємодію суб'єкт-суб'єкта у ВНЗ та індивідуалізацію процесу навчання.

Ми погоджуємося з позицією І. Зязюна, який, визначаючи філософські проблеми гуманізації освіти, стверджує, що її цілями слід вважати «...по-перше, забезпечення творчого характеру майбутньої діяльності спеціаліста, його здатності до гнучкої її переорієнтації згідно зі змінам в системі соціальних інститутів, орієнтованого, перш за все, на людські цінності. І, по-друге, формування особистісних якостей людини, які визначають не лише її суто професійні характеристики, а й духовність, стиль мислення, рівень культури, інтелектуальний розвиток» [6, с. 59].

На основі вищевикладеного матеріалу показано, що принцип гуманізації в освіті спрямований на підкреслення унікальності, неповторності особистості, формування у неї творчості і максимальне забезпечення можливості до самоактуалізації і самореалізації, а також здійснення відповідального вибору в різних життєвих ситуаціях. Завдяки застосуванню гуманістичної спрямованості в освіті ми формуємо зрілу особистість студента, який здатний реалізувати свої потреби та інтереси на практиці. Саме така особис-

тість, на нашу думку, необхідна для роботи в оздоровчих закладах різного типу з різновіковими категоріями дітей.

У центрі уваги особистісно орієнтованого навчання і виховання лежить особистість як учня, так і педагога. Зокрема, на сучасному етапі розвитку наукового знання не існує єдиного підходу до розуміння сутності дефініції «особистість». Ми погоджуємося з думкою І. Бега [1], що внутрішній світ особистості складається з розвинених особистісних цінностей, які регулюють людську життєдіяльність. Виховання особистості здійснюється на основі її біологічних особливостей, які становлять її природну основу. Тому дуже важливою у навчально-виховному процесі є особистість педагога.

Так, О. Романовський зауважує, що педагогічне спілкування викладача спрямоване на партнерство, діалог зі студентами, надання їм можливості діяти самостійно, творчо, висловлювати власні міркування і пропонувати свої рішення навчальних завдань. Спрямованість на гуманізацію, відкритість, демократичний стиль відносин дозволяє студентам спілкуватися нарівні з викладачем і розвивати комунікативну компетентність, допомагає повірити в себе, власні можливості, розкрити творчий потенціал і винахідливість, вдосконалювати комунікативні уміння [9, с. 87].

Запровадження та реалізація особистісно орієнтованого навчання сприяє позитивній мотивації студентів до учіння, здатності виявляти високу пізнавальну активність, уміти оперувати професійними знаннями та творчо використовувати їх вже під час активної педагогічної практики в оздоровчих закладах.

Отже, особистісно орієнтоване навчання та гуманізація освіти забезпечують найбільш сприятливі та ефективні умови для реалізації комунікативної діяльності майбутніх соціальних педагогів, вияву їх творчої спрямованості, прояву професійно значущих якостей, створюючи атмосферу рівноправності, діалогічної взаємодії, поваги один до одного у процесі навчально-виховної діяльності. На нашу думку, застосування в процесі підготовки майбутніх педагогів даної педагогічної умови значно підвищить якість отримання знань, набуття умінь та їх практичного використання під час комунікації в процесі реальної професійної діяльності.

За доцільне вважаємо введення наступною педагогічною умовою спеціальної підготовки майбутніх соціальних педагогів до комунікативної діяльності моделювання реальних професійних умов спілкування з метою залучення кожного студента до практичної комунікативної діяльності.

Важливою для нашого дослідження є визначення поняття «моделювання професійних умов спілкування», метою якого є

реальне відтворення комунікативних ситуацій, за якими студенти будуть вчитися ефективно спілкуватися та оволодівати комунікативними вміннями й навичками, використовуючи власний досвід.

Ми погоджуємося з думкою О. Романовського, що моделювання реальних професійних ситуацій допоможе студентам зрозуміти і відчувати на власному досвіді відповідальність за свої слова, вчинки, навчить взаємодіяти з колегами, розуміти їх, правильно підбирати мовні засоби для формулювання та висловлювання думок, відчувати необхідність встановлювати і підтримувати контакти з людьми для подальшого розвитку професійних стосунків, співробітництва, взаєморозуміння та сприятливої атмосфери в колективі [9, с. 88-91].

Одним із найважливіших показників підготовленості студентів до роботи в оздоровчих закладах є здатність до ефективної комунікативної діяльності, за допомогою якої відбувається організація доцільної взаємодії соціального педагога і дитини, забезпечується передача соціального досвіду, проявляються і задовольняються духовні потреби кожної із взаємодіючих сторін.

Наступною важливою педагогічною умовою, що забезпечує ефективну цілісну підготовку майбутніх педагогів до комунікативної діяльності, ми розглядаємо принцип інтеграції як об'єднання в ціле будь-яких окремих частин; об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи.

Як зазначається в енциклопедії освіти, інтегративний підхід веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів, результатом якого є цілісність знань різних видів – про дійсність, про природу, з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми тощо. Інтегративний підхід реалізується через вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень учнів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань [5, с. 356].

На основі наукових досліджень з цієї проблеми ми сформулювали власне трактування ідеї інтеграції, яка полягає в об'єднанні теоретичної і практичної підготовки студентів; координації дій студентів і педагогів як суб'єктів і об'єктів єдиного навчально-виховного процесу; узгодження їх діяльності задля досягнення спільної мети – ефективної підготовки до комунікативної діяльності; об'єднання у спільній діяльності педагогічних закладів освіти і закладів оздоровлення дітей з метою створення єдиних вимог до теоретико-практичної підготовки майбутніх педагогів і можливості їх самореалізації в умовах безпосередньої практичної діяльності в оздоровчих закладах.

Установлення інтегративних (міжпредметних) зв'язків між навчальними дисциплінами, курсами, які викладаються в межах навчальних планів підготовки студентів сприяє впорядкуванню, систематизації знань, умінь і навичок студентів, об'єднує знання з різних предметів у цілісну систему та забезпечує усвідомлення їх подальшого використання на практиці.

Отже, обґрунтовуючи педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до комунікативної діяльності в оздоровчих закладах, ми прийшли до висновку, що найбільш ефективним є поєднання трьох означених нами умов, а саме: гуманістичної спрямованості особистісно орієнтованого підходу в освіті, спеціальної підготовки студентів шляхом моделювання реальних професійних ситуацій та інтегративного підходу у навчально-виховній діяльності.

На основі дотримання розроблених нами педагогічних умов формується професійний потенціал майбутніх педагогів, який становить систему природних та набутих якостей, що розкривають здатність виконувати свої обов'язки й охоплюють професійні знання і уміння в поєднанні зі здатністю активно творити, діяти, втілювати свої наміри та досягати запланованих результатів.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
2. Василевська-Скупа Л. П. Формування комунікативних умінь майбутніх учителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Людмила Павлівна Василевська-Скупа. – Вінниця, 2007. – 249 с.
3. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Ольга Михайлівна Волченко. – К., 2006. – 264 с.
4. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.05 / Дана Миколаївна Годлевська. – К., 2007. – 287 с.
5. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Зязюн І. А. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти / І. А. Зязюн // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 2. – С. 58–60.

7. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калык. – М. : Просвещение, 1987. – 191 с.
8. Кузьмин С. С. Организационно-педагогические условия обеспечения процесса подготовки кадров учреждений отдыха и оздоровления детей: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Сергей Сергеевич Кузьмин. – Ульяновск, 2004. – 261 с.
9. Романовський О. Г. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів / О. Г. Романовський, Т. О. Бутенко // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2009. – № 3. – С. 86–93.
10. Сайфутдинова Л. Р. Формирование коммуникативной культуры подростков в условиях временного детского объединения: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Лариса Рафиковна Сайфутдинова. – Кострома, 2001. – 209 с.
11. Стародубцева І. В. Формування у підлітків соціального досвіду в умовах дитячого оздоровчого центру: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / І. В. Стародубцева. – К., 2010. – 19 с.
12. Яковліва О. П. Формування комунікативних умінь майбутніх учителів у процесі виховної роботи в оздоровчих таборах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.: 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. П. Яковліва. – К., 2002. – 20 с.

В статье уточняется понятие «педагогические условия» в контексте коммуникативной деятельности; проанализированы подходы к определению таких условий в психолого-педагогической литературе. Раскрыты педагогические условия подготовки будущих социальных педагогов к коммуникативной деятельности в условиях детских оздоровительных учреждений.

Ключевые слова: педагогические условия, коммуникативная деятельность, личностно ориентированное обучение, гуманизация, моделирование профессиональных условий общения, интеграция.

The article clarifies the concept of «pedagogical conditions» in the context of communicative activity; approaches to determination of such terms in psychological and pedagogical literature are analysed. Pedagogical conditions of training of future social teachers to communicative activity in condition of rest camps are disclosed.

Key words: pedagogical conditions, communicative activity, personality-oriented education, humanization, modeling of professional communication environment, integration.

УДК 37.037:796.011.3

А. А. Ребрина, м. Хмельницький

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МАРКЕТИНГУ

У статті представлено методику визначення комунікативності студентів спеціальності «Маркетинг». Проаналізовано результати педагогічного експерименту та визначено ефективність формування комунікативності майбутніх фахівців з маркетингу з використанням засобів професійно-прикладної фізичної підготовки студентів.

Ключові слова: професійно-важливі якості особистості, комунікативність, студенти, засоби професійно-прикладної фізичної підготовки.

Закон України «Про фізичну культуру і спорт» [1] розглядає фізичне виховання як органічну складову цілісної системи загального виховання, що покликана забезпечувати не лише розвиток фізичних, морально-вольових, розумових здібностей, але й професійно-прикладних умінь і навичок людини. До них відносяться і комунікативна майстерність, і навички професійного спілкування фахівця.

Специфіка діяльності сучасного фахівця з маркетингу характеризується завантаженістю слухового, зорового й рухового аналізаторів, значною психоемоційною напруженістю, гнучкістю аналітичного та креативного мислення, умінням працювати в команді в умовах дефіциту інформації, ресурсів і часу, нахилом до інтенсивного рівня спілкування та встановлення швидких контактів з людьми різноманітних соціальних груп [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій з формування комунікативності майбутніх фахівців народного господарства свідчить, що цю проблему вивчали багато науковців.

Особливого значення набуває проблема комунікативних здібностей особистості в педагогічному спілкуванні (Макаренко С., Максименко С., Сухомлинський В. та інші) [2].

Так, наукові праці Клясен Н. присвячені розвитку комунікативних здібностей учителів гуманітарного профілю в системі післядипломної освіти. Детальний аналіз комунікативних рис авторитарних особистостей був зроблений Крючковою П.

Крижанівська В. з'ясувала систему особистісних і професійних якостей майбутніх економістів: самостійність, ініціативність і наступність у діях; комунікативні здібності; свідоме ставлення до змісту й процесу навчання; вміння працювати в колективі, доводити власну думку, визнати свою помилку; здатність до продуктивного пізнання світу, вміння аналізувати, трансформувати навчальну інформацію; спостережливість, творче мислення; активна життєва позиція, наполегливість, прагнення до успіху.

Дослідженням проблеми підготовки майбутніх учителів загальноосвітньої школи I ступеня до формування комунікативних умінь учнів в умовах відкритої соціально-педагогічної системи займався Котух Н. Психологічні особливості комунікативної сфери слабозорих дошкільників з афективною поведінкою вивчала Некрасова І.

Губа О. розглядає проблему формування та розвитку комунікативних якостей у дітей молодшого шкільного віку, досліджує шляхи активізації цього процесу засобами аматорського театрального мистецтва. В роботі визначено та охарактеризовано чотири групи комунікативних якостей: перцептивні (повага до інших, впевненість у собі, самоконтроль, автентичність), когнітивні (високий інтелект, допитливість, уважність, швидка реакція, здатність висловити думку, вміння логічно мислити, багата уява, кмітливість), морально-емотивні (відвертість, веселість, доброзичливість, милосердя, почуття гумору, визнання та дотримання правил суспільної поведінки), інтеракційні (вміння пристосовуватися, стриманість, сміливість, ініціативність, відповідальність, тактовність, активна участь у громадському житті, здатність постояти за себе).

У дисертації Міщук І. здійснено дослідження теоретичних засад підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної комунікації. Формуванням комунікативної компетенції магістрантів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки займалася Касярум К.

Робота Кручек В. присвячена проблемі формування комунікативних умінь у майбутніх фахівців аграрного профілю. Автором виявлено та теоретично обґрунтовано психолого-педагогічні чинники та умови формування комунікативних умінь в процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу.

Фахівці в галузі фізичного виховання, спорту та здоров'я людини (Віленський М. Канішевський С., Раєвський Р., Третьяков М.

та інші) визначають принцип взаємозв'язку фізичного виховання з трудовою діяльністю людей як один з головних у системі професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих навчальних закладів.

Проте, як зазначають Домашенко А., Круцевич Т. та інші автори, у вищих навчальних закладах використовуються далеко не всі можливості фізичного виховання для підготовки студентів до майбутньої трудової діяльності, що, на думку Тимошенко О. та Шияна Б., суттєво знижує якість професійної підготовки – одного з основних напрямів системи фізичного виховання.

Отже, важливим та актуальним є формування професійно-важливих комунікативних якостей особистості засобами фізичного виховання і спорту.

Мета дослідження – перевірка ефективності авторської програми щодо формування комунікативності майбутніх фахівців з маркетингу засобами фізичного виховання і спорту.

Завдання дослідження:

1. Визначити вихідний та кінцевий рівні показників комунікативних нахилів студентів спеціальності «Маркетинг» в процесі реалізації авторської програми професійно спрямованого фізичного виховання.
2. Зробити порівняльний аналіз показників комунікативних нахилів майбутніх фахівців з маркетингу засобами фізичної культури і спорту.

У вітчизняній науково-методичній літературі відсутні науково-обґрунтовані дослідження щодо формування комунікативності в процесі професійно прикладної фізичної підготовки майбутніх фахівців сфери «Маркетингу» [2]. Це спонукало нас до розробки авторської програми професійно спрямованого фізичного виховання студентів спеціальності «Маркетинг». Вона передбачає використання таких засобів професійно-прикладної фізичної підготовки, які позитивно впливають на розвиток і формування професійно-важливих якостей майбутнього фахівця [5].

Одним із модулів авторської програми є настільний теніс. Упровадження ігрових вправ настільного тенісу у професійно-прикладну фізичну підготовку студентів спеціальності «Маркетинг» дозволяє ефективніше і швидше формувати не тільки рухові, але й розумові якості майбутніх фахівців, оскільки саме ці засоби фізич-

ного виховання формують у тих, хто навчається, здатність швидко орієнтуватися в навколишньому оточенні, швидко ухвалювати правильне рішення [2]. При цьому створюються сприятливі умови для формування комунікативності, що особливо важливо для майбутніх маркетологів.

Комунікативність найбільше проявляється тенісистами малої ракетки у парних, змішаних та командних іграх з настільного тенісу, коли необхідно знаходити спільну мову з партнером у найвідповідальніших та напружених моментах гри. Отже для стабільності гри їм необхідний високий рівень креативних та комунікативних якостей.

Для виконання поставлених завдань необхідно визначити вихідний та кінцевий рівні показників комунікативних нахилів студентів спеціальності «Маркетинг»

Оцінка комунікативних нахилів визначалась за методикою, що запропонована Федоришиним Б. [3] (таблиця 1).

Таблиця 1

Анкета для оцінки комунікативних нахилів Б. Федоришина

№ п/п	Запитання	Результат твердження «+» або «-»
1.	Чи багато у Вас друзів, із якими Ви постійно спілкуєтесь?	
2.	Чи довго Вас турбує почуття образи, заподіяне Вам кимось із ваших товаришів?	
3.	Чи є у Вас прагнення до встановлення нових знайомств із різними людьми?	
4.	Чи правильно, що Вам приємніше й простіше проводити час за книгами або за якими-небудь іншими заняттями, чим із людьми?	
5.	Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші від Вас за віком?	
6.	Чи важко Ви залучаєтеся до нової для Вас компанії?	
7.	Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?	
8.	Чи важко Ви освоюєтеся в новому колективі?	
9.	Чи прагните Ви при зручному випадку познайомитися й поговорити з новою людиною?	
10.	Чи дратують Вас оточуючі люди, і чи хочеться Вам побути насамоті?	

11.	Чи подобається Вам постійно перебувати серед людей?	
12.	Чи відчуваєте Ви почуття важкості, незручності або сором'язливості, якщо доводиться проявляти ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?	
13.	Чи любите Ви брати участь у колективних іграх?	
14.	Чи правда, що Ви почуваете себе непевно серед малознайомих Вам людей?	
15.	Чи гадаєте Ви, що Вам не потрібно докладати значних зусиль, щоб внести пожвавлення в малознайомій Вам компанії?	
16.	Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих незначною кількістю людей?	
17.	Чи почуваете Ви себе невимушено, потрапивши в незнайому Вам компанію?	
18.	Чи правда, що Ви не почуваетеся доволі впевнено й спокійно, коли доводиться казати що-небудь великій групі людей?	
19.	Чи правда, що у Вас багато друзів?	
20.	Чи часто Ви бентежитесь, відчуваєте незручність під час спілкування з малознайомими людьми?	

Оцінку комунікативних нахилів проводили на підставі підрахунку кількості збігів обстежуваного з дешифратором (таблиця 2).

Таблиця 2

Шкала оцінок рівня комунікативних нахилів

Кількість збігів	Оцінка	Рівні комунікативних можливостей
1,0–9,0	1	низький
9,1–11,0	2	нижче середнього
11,1–13,0	3	середній
13,1–15,0	4	високий
15,1–20,0	5	дуже високий

При аналізі отриманих результатів урахувували такі параметри:

1. Випробувані, що одержали оцінку «1», характеризуються низьким рівнем прояву комунікативних нахилів.
2. Випробувані, що одержали оцінку «2», комунікативні нахили властиві на рівні нижче від середнього. Вони не прагнуть до

спілкування, почуваються скованими в новій компанії, колективі, воліють самотньо проводити час, обмежують свої знайомства, зазнають труднощів у встановленні контактів з людьми й у виступі перед аудиторією, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, не відстоюють свою думку, важко переживають образи, прояв ініціативи в суспільній діяльності вкрай занижений, у багатьох справах вони воліють уникати прийняття самостійних рішень.

3. Для випробуваних, що одержали оцінку «3», характерний середній рівень прояву комунікативних нахилів. Вони прагнуть до контактів з людьми, не обмежують коло своїх знайомств, відстоюють свою думку, планують свою роботу, однак потенціал їхніх схильностей не відрізняється високою стійкістю. Ця група випробуваних має потребу в подальшій серйозній і планомірній виховній роботі з формування й розвитку комунікативних нахилів.
4. Випробувані, що одержали оцінку «4», належать до групи з високим рівнем прояву комунікативних нахилів. Вони не губляться в новій обстановці, швидко знаходять друзів, постійно прагнуть розширити коло своїх знайомих, займаються суспільною діяльністю, допомагають близьким, друзям, проявляють ініціативу в спілкуванні, здатні прийняти самостійне рішення у важкій ситуації. Усе це вони роблять не з примусу, а відповідно до внутрішніх устремлінь.
5. Випробувані, що одержали високу оцінку – «5», володіють дуже високим рівнем прояву комунікативності й активно прагнуть до неї, швидко орієнтуються у важких ситуаціях, невимушено поводяться в новому колективі, ініціативні, воліють у важливій справі або в складній ситуації, що створилася, вирішувати все самостійно, відстоюють свою думку й домагаються, щоб вона була сприйнята товаришами, можуть внести поживлення в незнайому компанію, наполегливі в діяльності, що їх захоплює. Вони самі шукають такі справи, які б задовольняли їхні потреби в комунікації.

Після вияву вихідних даних комунікативності в студентів ЕГ і КГ та проведення дворічного педагогічного експерименту було здійснено порівняльний аналіз аналогічних показників розвитку їхніх професійно-важливих якостей (ПВЯ).

Нами вивчалися і порівнювалися зміни показників формування комунікативності студентів контрольної і експериментальної груп до початку проведення педагогічного експерименту та після його завершення [4].

Результати показників ПВЯ студентів спеціальності «Маркетинг» експериментальної і контрольної груп і їх зміни представлені в табл. 3–4.

Аналіз результатів дослідження засвідчив, що в студентів чоловічої та жіночої статі за період педагогічного експерименту показники рівня розвитку ПВЯ зросли як в експериментальній, так і в контрольній групі, але зростання мало свої особливості в кожній групі.

Показники формування комунікативності у студентів експериментальної та контрольної груп після проведення педагогічного експерименту представлені в табл. 3.

Таблиця 3

Результати формування комунікативності студентів (жінок) контрольної (КГ) та експериментальної груп (ЕГ)

Стать	Група	Етап дослідження										R	T	P
		до експерименту					після експерименту							
		M _x	S _x ±	m ±	t	P	M _x	S _x ±	m ±	t	P			
ч	ЕГ	11,11	1,35	0,48	1,60	> 0,05	17,67	1,01	0,36	2,79	< 0,05	6,56	11,01	< 0,05
	КГ	12,40	1,95	0,65			16,10	1,30	0,43			3,70	4,74	< 0,05

Аналіз показників експериментальної і контрольної груп чоловіків за тестами визначення комунікативних нахилів після педагогічного експерименту (табл. 3) засвідчив позитивні зрушення досліджуваних якостей у контрольній і експериментальній групах.

Порівняльний аналіз результатів чоловіків КГ і ЕГ виконання тестів оцінки комунікативних нахилів показав, що позитивні зміни результатів у чоловіків ЕГ за тестами достовірно кращі (табл. 3), ніж у чоловіків КГ ($P < 0,05$). Найвагоміший приріст результатів у чоловіків ЕГ зафіксовано при оцінці тесту «Комунікативних нахилів» ($T = 11,01$; $P < 0,05$).

Аналіз показників експериментальної та контрольної груп жінок за тестами визначення комунікативних нахилів після педагогічного експерименту засвідчив суттєві позитивні зрушення формування цих якостей і в експериментальній, і в контрольній групах ($P < 0,05$) за показниками психологічного тесту (табл. 4).

Таблиця 4

**Результати формування комунікативності студентів
(чоловіків) контрольної (КГ) та експериментальної груп (ЕГ)**

Стать	Група	Етап дослідження										R	T	P
		до експерименту					після експерименту							
		M _x	S _{x±}	m±	t	P	M _x	S _{x±}	m±	t	P			
Ж	ЕГ	11,20	1,34	0,31	1,26	> 0,05	17,60	1,07	0,25	6,71	< 0,05	6,40	16,25	< 0,05
	КГ	11,83	1,65	0,40			15,17	1,10	0,27					

Порівняльний аналіз показників КГ і ЕГ виконання тесту на оцінку комунікативних нахилів жінок ЕГ достовірно кращі, ніж у жінок КГ ($t = 6,71$; $P < 0,05$).

Достовірність результатів досліджень забезпечувалась методами математичної статистики [6]. Результати проведених досліджень піддавались математичному опрацюванню з використанням РС IBM «Celeron – 2,40 GHz», за допомогою електронних таблиць «Microsoft Office Excel 2007» for Windows XP.

Показники, виражені у цифрових значеннях, вводилися в персональний комп'ютер (PC) як за допомогою клавіатури, так і через LPT-порт комп'ютера. Використання методів математичної статистики передбачало: середнє арифметичне, M_x ; стандартне відхилення, S_x ; стандартна помилка, m ; найменше значення, V_{min} ; найбільше значення, V_{max} ; розмах варіації, R ; коефіцієнт варіації, G_v , %. Виконувались розрахунки вірогідності розбіжностей між середніми значеннями показників груп і між фоновими та вихідними результатами кожної з груп із застосуванням t – критерію Стьюдента [6].

Математичне опрацювання цих даних довело, що результати оцінки прояву комунікативності чоловіків і жінок ЕГ достовірно кращі за аналогічні показники чоловіків і жінок КГ ($P < 0,05$).

Висновки 1. Реалізація авторської, професійно спрямованої програми фізичного виховання студентів спеціальності «Маркетинг» позитивно впливає на формування комунікативних якостей, що домінують у професійній діяльності фахівця з маркетингу.

2. Зроблений порівняльний аналіз показників розвитку професійно-важливих якостей майбутніх фахівців з маркетингу засобами фізичного виховання, а саме формування комунікативності свідчить, що розроблена програма ефективна й доцільна для впровадження в педагогічний процес.

У подальшому необхідно визначити ефективність розвитку інших професійно-важливих якостей студентів спеціальності «Маркетинг» в процесі їхнього професійно-спрямованого фізичного виховання.

Література

1. Про фізичну культуру і спорт [Електронний ресурс]: Закон України : [прийнято ВР 24 грудня 1993 року № 3808-ХІІ]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=3808-12>.
2. Електронний фонд бази даних авторефератів дисертацій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://nbuv.gov.ua/eb/ard.html>.
3. Профессиография и ее использование в профориентационной работе : [метод. рекомендации / ред. Б. А. Федоришина]. – К., 1994. – 40 с.
4. Ребрина А. А. Ефективність розвитку та формування професійно-важливих якостей майбутніх фахівців з маркетингу засобами професійно-прикладної фізичної підготовки / А. А. Ребрина // Збірник наукових праць Національної академії прикордонної служби України. Серія: педагогічні та психологічні науки. – Хмельницький, 2011. – Вип. 57. – С. 99–101.
5. Ребрина, А. А. Особливості трудової діяльності маркетологів та їх професійно значущі якості у ППФП / А. А. Ребрина // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць / ред. С.С. Єрмакова – Харків, 2005. – №12. – С.40–47.
6. Шиян Б. М. Теорія і методика науково-дослідної роботи / Б. М. Шиян, О. М. Вацеба. – Тернопіль, 2008. – 198 с.

В статтє представлена методика определения коммуникативности будущих специалистов по маркетингу. Проанализированы результаты педагогического эксперимента и определено эффективность формирования коммуникативности будущих специалистов по маркетингу с использованием средств профессионально прикладной физической подготовки студентов.

Ключевые слова: профессионально важные качества личности, коммуникативность, студенты, средства профессионально прикладной физической подготовки.

This article presents scientific the method of determination of communicativeness of future specialists in marketing with the use of the professionally and applied students physical preparation. It has analyzed the results of pedagogical experiment and determined efficiency of forming of communicativeness of future specialists by facilities of physical education.

Keywords: professionally important qualities of personality, communicativeness, students, facilities of professionally and applied physical preparation.

УДК 37.017.7

*О.В.Роговець, м. Київ***ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ГРОМАДЯНСЬКОГО
ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Визначено та розкрито сутність педагогічних умов громадянського виховання молодших школярів. Розкрито сутність взаємодії сім'ї і школи як типу соціального партнерства, розглянуто напрями підготовки класних керівників до громадянського виховання молодших школярів у взаємодії сім'ї та школи, охарактеризовано зміст, форми і методи роботи з молодшими школярами та їхніми батьками.

Ключові слова: *громадянське виховання, молодші школярі, педагогічні умови, взаємодія сім'ї та школи.*

В умовах становлення громадянського суспільства і правової держави особливої значущості набуває виховання принципово нового, демократичного типу особистості, яка володіє суспільними нормами, гуманістичними цінностями, знає і виконує свої права та обов'язки і поважає права та обов'язки інших людей, особистості, здатної до інновацій, управління власною життєдіяльністю, справами суспільства, яка любить свою Батьківщину і готова до її захисту. Успішність вирішення цього завдання актуалізує посилення уваги до громадянського виховання молодого покоління як суб'єкта саморозвитку і самовдосконалення.

До визначення сутності громадянського виховання, окреслення його змісту та провідних напрямів реалізації зверталися І. Бех, М. Боришевський, П. Вербицька, О. Внукова, Н. Дерев'яно, К. Журба, В. Киричок, П. Кензьор, Л. Косарева, Л. Крицька, Л. Момотюк, В. Оржехівський, В. Приходько, Л. Рехтета, О. Стебна, О. Сухова, К. Чорна, Г. Шевченко та інші.

Важливим віковим періодом виховання громадянськості є молодший шкільний вік, коли відбувається зміна соціальної позиції дитини, започатковуються потреби у самопізнанні та рефлексії щодо окремих явищ, людей і соціальних груп, норм, правил, цінностей; спостерігається актуалізація когнітивної та емоційної сфер, які справляють вагомий вплив на мотивацію поведінки (І. Бех, Л. Божович, О. Доукіна, З. Ікуніна, Н. Кудикіна, О. Леонтєв, В. Мухіна, В. Хомік).

Як засвідчують наші дослідження, характерна для сучасного українського суспільства розмитість моральних ідеалів, певний

ідеологічний вакуум, агресивний наступ гірших зразків західної культури, неправильне розуміння свободи і демократії стали передумовою створення середовища, сприятливого для поширення численних негативних явищ у колективі школярів. Причому ці проблеми стосуються не тільки старших підлітків та юнаків, а й дітей молодшого шкільного віку.

Це актуалізує необхідність розробки педагогічних умов, спрямованих на підвищення ефективності громадянського виховання молодших школярів.

Мета статті – розкрити та обґрунтувати педагогічні умови громадянського виховання молодших школярів.

Виховання людини – складний процес, який здійснюється як унаслідок цілеспрямованих впливів, так і під дією стихійних факторів. Визначальну роль у становленні особистості відіграє виховна діяльність такого суспільного інституту, як школа, оскільки саме в шкільні роки складаються всі базові ціннісні орієнтації, засвоюються основні суспільні норми міжособистісних відносин, здійснюється мотивація соціальної поведінки. Однак школа – не єдине місце, де формується й набуває соціального досвіду особистість. У вихованні й соціалізації беруть участь сім'я, різноманітні дитячі об'єднання, громадські організації. Тому школа повинна враховувати особливості виховного впливу навколишнього середовища, сприяти встановленню оптимальних відносин із соціумом, а також створенню цілісного виховного простору. Найбільш „ефективною моделлю взаємовідносин між школою й соціальним середовищем, зокрема сім'єю, є їхня взаємодія” [5, с. 2].

Приймаючи цю тезу і зважаючи на соціальну спрямованість громадянського виховання, першою педагогічною умовою *визначили оптимізацію взаємодії сім'ї і школи як провідного фактору громадянського виховання молодших школярів.*

Будь-яка особистість у процесі своєї життєдіяльності залучена до різних систем. Ці системи взаємовпливу поділяються на соціум – макросистему, школу – екосистему, сім'ї – мезосистему, дитину – мікросистему. Неконгруентність систем проявляється у тому, що дитина водночас є і живою системою, і частиною декількох соціальних систем [6, с. 149]. Нас цікавили дві з них – сім'я і школа, оскільки на формування і розвиток особистості, яка одночасно залучена до обох цих систем, вагомий вплив справляє характер взаємодії між ними. Адже учень повсякчас опиняється в ситуації подвійних вимог та оцінок (з боку школи і з боку сім'ї). Ці оцінки

й вимоги можуть бути як узгодженими, так і неузгодженими, або навіть суперечливими. Зниженню й подоланню цієї неузгодженості й суперечливості сприяє запровадження взаємодії сім'ї і школи.

Сім'я як фактор виховання – це перша культурна ніша, звідки беруть початок духовно-моральна, предметно-просторова, соціально-поведінкова, подієва, інформаційна складові кожної дитини. Школа, реалізуючи загальний зміст освіти, володіє можливостями приведення цілей, завдань, форм і засобів громадянського виховання у відповідність з потребами, інтересами та особливостями сучасної сім'ї [2, с. 13]. Не можна не зважати й на те, що сьогодні дитина молодшого шкільного віку перебуває в ситуації аксіологічного (ціннісного) дисбалансу, адже одночасно змушена виховуватися в різних педагогічних системах, які вибудовують (кожна по своєму) школа і сім'я. Причому й та, й інша сторона може робити це свідомо, але найчастіше – неусвідомлено [7, с. 125].

Взаємодія сім'ї і школи – це інтеракція, аспект спілкування, що виявляється в організації людьми (соціальними інститутами) взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності, досягнення певної спільної мети, регулювання внутрішньої організації, узгодження видів діяльності окремих її учасників. Це „інтегративний чинник, за допомогою якого здійснюється поєднання частин (індивідів) у певний тип цілісності (соціальну групу)”. Будучи аспектом спілкування, „взаємодія завжди має суб'єктивний характер, тобто реалізується як система відносин людини з навколишнім світом” [4, с. 75].

У нашому дослідженні взаємодію сім'ї і школи розглядали як координатор спільної діяльності батьків і педагогів з громадянського виховання дітей молодшого шкільного віку, завдяки якому відбувається взаємне стимулювання, здійснюється взаємний контроль та взаємодопомога, спрямовані на розв'язання спільного завдання, що забезпечує більшу ефективність, порівняно з простою сумою індивідуальних дій кожного з цих соціальних інститутів.

Необхідність оптимізації взаємодії сім'ї і школи зумовлена ще й тим, що: 1) значна кількість сімей у силу різних обставин не може справляти позитивний вплив на розвиток дитини (низький виховний потенціал батьків, дефіцит виховних ресурсів, несприятливий емоційно-моральний клімат у сім'ї та ін.); 2) саме сім'я і школа покликані формувати у дитини уявлення щодо життєвих цілей і цінностей, а отже, спроможні вплинути на вибір середовища спілкування, на те, які книжки читати, які телепередачі дивитися;

3) сучасна школа має реальні можливості з надання педагогічної підтримки сім'ї у духовно-моральному становленні особистості й, отже, впливати на розвиток внутрішньосімейних взаємин і вибір життєвих цінностей як дитини, так і батьків [3, с. 52].

Вочевидь, ідеальними для дитини є свідомі консолідовані виховні запити сім'ї. Однак впливати на адекватність цих виховних запитів можливо лише через підвищення освітньо-виховного потенціалу сім'ї, під яким розуміється „сукупність усіх видів ресурсів сім'ї, спрямованих на розвиток дитини“. У такому контексті школа виконує щодо сім'ї дві ролі – як ресурсний центр, де організовує педагогічний процес у сім'ї, та як партнер, орієнтований на досягнення спільних (узгоджених) цілей. Однією з таких цілей може бути громадянське виховання молодших школярів.

Оптимізація взаємодії школи і сім'ї з громадянського виховання молодших школярів передбачала підвищення якості цього процесу на засадах соціального партнерства, основними рисами якого є наявність у взаємодіючих сторін „груп інтересів“, які переслідують не лише протилежні, а й тотожні цілі; орієнтування відносин взаємодіючих сторін на досягнення взаємовигідного „балансу інтересів“ шляхом домовленостей (консенсусу); цивілізоване вирішення спірних питань (конфліктів); обов'язковість й однакова відповідальність сторін за виконання добровільно прийнятих рішень (домовленостей, договорів тощо); повноправність представників; контроль за виконанням прийнятих домовленостей, обов'язків. Отже, поняття „партнерство“ характеризує певну форму взаємодії між суб'єктами діяльності, в основу якої покладаються діалог, рівні права, узгодженість і добровільність участі в спільній діяльності, взаємна зацікавленість сторін.

В основу оптимізації взаємодії сім'ї та школи покладено розроблену нами технологію залучення батьків до соціального партнерства зі школою, яка охоплює кілька етапів: діагностичний, проектно-цільовий, організаційний, виконавсько-коригуючий, рефлексивний.

Діагностичний етап має на меті проведення педагогічної діагностики, спрямованої на виявлення виховного потенціалу сім'ї, її можливостей щодо здійснення громадянського виховання дитини молодшого шкільного віку, настановлення на взаємодію зі школою. На цьому етапі проводиться вивчення сімей учнів; здійснювалося дослідження внутрішньосімейних відносин між батьками, батьками та дітьми; вивчалися виховні можливості сім'ї.

Проектно-цільовий етап – розробка стратегії подальшої роботи, визначення її мети і завдань.

Організаційний етап – створення атмосфери довіри й мотивація батьків на взаємодію з педагогом. На цьому етапі активність є прерогативою класного керівника, від якого значною мірою залежить успішність залучення батьків до спільної діяльності з громадянського виховання молодших школярів.

Виконавсько-коригуючий етап орієнтований на активізацію участі батьків у виховній діяльності школи, запровадження педагогічної просвіти батьків, спрямованої на підвищення рівня їхньої педагогічної культури, надання допомоги сім'ї в усвідомленні її власної ролі та відповідальності у вихованні дітей, збагачення батьків педагогічними знаннями та вміннями, прийомами громадянського виховання дитини молодшого шкільного віку. Запровадження програми з педагогічної просвіти батьків покликане забезпечити коригування наявних недоліків як у сімейному вихованні загалом, так і в громадянській його складові зокрема.

Основними формами роботи на цьому етапі визначено: організацію педагогічної просвіти батьків; забезпечення участі батьків у підготовці та проведенні колективних виховних заходів у класі; педагогічне керівництво діяльністю батьківської ради класу; проведення індивідуальної роботи з батьками; інформування батьків щодо результатів громадянського виховання молодших школярів, вироблення спільних заходів для його покращення.

На *етапі рефлексії* увага акцентується на усвідомленні батьками тих важливих моментів, про які вони дізналися у процесі роботи за програмою, прийняття їх як власного надбання.

На виконавсько-коригуючому та рефлексивному етапах активність від класного керівника переходить до батьків. Це дає їм змогу оволодівати прийомами ефективної комунікації, розвивати вміння керувати власною діяльністю, збагатити особистісний виховний досвід за рахунок сприйняття позитивного досвіду інших батьків.

Важливість запровадження другої педагогічної умови – *підготовки класних керівників початкової школи до громадянського виховання молодших школярів у взаємодії з батьками* зумовлена тим, що для молодших школярів учитель відіграє роль своєрідного „ідеалу”, чії накази, вимоги, стиль спілкування сприймаються як єдино можливі. До того ж, класний керівник початкової школи проводить багато часу з дітьми, що створює сприятливі умови для

організації роботи з громадянського виховання, найтісніше працює з їхніми батьками.

Діяльність класного керівника є важливою ланкою у виховній системі школи. Саме класний керівник стає помічником, захисником своїх вихованців у колізіях шкільного життя. Його основне призначення – „піклування про максимальний розвиток кожної дитини, збереження її неповторності та створення умов для нормального духовного, розумового та фізичного вдосконалення“. Класний керівник має „бути духовним посередником між суспільством і дитиною, повинен обов'язково працювати на результат“ [1, с. 46].

Для підготовки класних керівників початкової школи до громадянського виховання молодших школярів у взаємодії з батьками розроблено програму семінару „Робота вчителя з громадянського виховання молодших школярів у взаємодії школи і сім'ї“, яка охоплює такі теми: 1. Громадянське виховання як складова навчально-виховного процесу в початковій школі. 2. Роль класного керівника у громадянському вихованні молодших школярів. 3. Зміст, форми і методи громадянського виховання молодших школярів. 4. Взаємодія школи і сім'ї – важливий фактор громадянського виховання учнів початкових класів. 5. Умови ефективної взаємодії класного керівника з батьками молодших школярів. 6. Зміст, форми і методи взаємодії школи і сім'ї у громадянському вихованні молодших школярів.

Серед визначених нами педагогічних умов громадянського виховання молодших школярів важливе місце посідає така, як *розроблення і запровадження змістового та методично-організаційного забезпечення громадянського виховання молодших школярів у взаємодії сім'ї і школи.*

Змістове та організаційно-методичне забезпечення розроблялося у вигляді програм для роботи класного керівника з молодшими школярами „Громадянське виховання молодших школярів“ та для його роботи з батьками – „Педагогічна просвіта батьків як суб'єктів громадянського виховання дітей молодшого шкільного віку“.

Програма „Громадянське виховання молодших школярів“ розрахована на учнів 1 – 4-х класів і складається з чотирьох блоків, які охоплюють відповідні складові громадянськості.

Блок 1: „Я – людина, я – особистість, я – громадянин“ (мета: сприяти усвідомленню молодшими школярами самих себе (власних бажань, можливостей і дій); стимулювати їх до самопізнання, само-

оцінки, самовиховання, самовдосконалення для формування особистісної життєвої позиції як громадян своєї держави);

Блок 2: „Я і суспільство” (мета: навчати дітей усвідомлювати власні вчинки, самих себе в суспільстві (оволодіння соціально-моральними знаннями, переживання соціально-моральних почуттів), сприймати інших людей такими, якими вони є; сприяти оволодінню правилами культури спілкування, культури поведінки в громадських місцях; виховання ціннісного ставлення до однолітків, школи, соціуму;

Блок 3: „Я і моя країна” (мета: розширювати знання дітей про малу Батьківщину (історія та сучасність); формувати у них усвідомлення себе як громадян України; виховувати повагу до культури своєї країни та інших країн світу);

Блок 4: „Я і моя родина” (мета: виховувати у молодших школярів розуміння й ціннісне ставлення до батьків, родини, свого роду; залучати до сімейних і національних традицій, свят як факторів розширення і поглиблення знань про українську звичаєвість, привласнення культурних цінностей українського народу).

На опрацювання тематики названих блоків в кожному класі відводиться по три теми (загалом 12 тем на кожний клас), передбачено виховні заходи для проведення спільно з батьками.

Реалізація програми відбувалася за допомогою таких форм роботи, як фронтальної (з усім класом), групової (з учнями, які належали до певних рівнів громадянськості), індивідуальної (з окремими учнями). Завдяки цьому створювалися сприятливі передумови для диференціації та індивідуалізації виховних завдань, надання педагогічної підтримки дітям, які її потребували, насамперед тим, котрі важко залучаються до спільної діяльності або неохоче приймаються класним колективом, а також боязким і сором'язливим.

Щодо методів проведення виховної роботи з молодшими школярами, поряд з традиційними бесідами, програмою передбачене широке застосування різноманітних вправ, інсценізацій, ігрових методик, ситуацій морального вибору, діалогів, творчих завдань, методу проектів та ін.

Програма роботи вчителя з батьками „Педагогічна просвіта батьків як суб'єктів громадянського виховання дітей молодшого шкільного віку” за своїм змістом співвідносилася зі змістом виховної роботи з дітьми і також охоплювала чотири блоки:

Блок 1: „Особливості громадянського виховання дітей молодшого шкільного віку” (мета: ознайомити батьків із сутністю та змістом

громадянського виховання дітей молодшого шкільного віку; активізувати батьків до участі у виховних заходах для дітей; виробити правила співпраці).

Блок 2: „Дитина і світ навколо неї (виховання у дітей молодшого шкільного віку навичок соціальної взаємодії)” (мета: сприяти усвідомленню батьками важливості виховання у дитини навичок соціальної взаємодії та оволодінню необхідними для цього прийомами сімейного виховання).

Блок 3: „Українські народні традиції у сімейному вихованні” (мета: розкрити значення українських народних традицій для громадянського виховання дітей у сім’ї; стимулювати батьків до впровадження таких традицій у власній родині; активізувати батьків до участі у виховних заходах для дітей).

Блок 4: „Спілкування в сім’ї як засіб громадянського виховання дітей молодшого шкільного віку” (мета: формувати у батьків уміння активного слухання; конструктивного спілкування з дитиною).

Тематика кожного блоку була наскрізною від 1-го до 4-го класу, а сам зміст змінювався відповідно до віку дітей та конкретного контингенту батьків, тих проблем, які поставали перед ними у вихованні дітей, у тому числі й щодо виховання в них громадянськості.

Крім бесід на початку опрацювання кожної теми того чи іншого блоку для ознайомлення батьків з теоретичними питання, заплановано різні види групової роботи, виконання творчих завдань, розв’язання проблемних ситуацій, залучення батьків до організації і проведення класних виховних заходів з молодшими школярами. Реалізація програми передбачає підвищення ефективності роботи батьківського комітету класу як органу громадського управління і важливого чинника активізації батьків на самостійну ініціативу в контексті громадянського виховання дітей молодшого шкільного віку.

Отже, педагогічними умовами громадянського виховання молодших школярів визначили: оптимізацію взаємодії сім’ї і школи як провідного фактору громадянського виховання молодших школярів; підготовку класних керівників початкової школи до громадянського виховання молодших школярів у взаємодії з батьками; розроблення і запровадження змістового та методично-організаційного забезпечення громадянського виховання молодших школярів у взаємодії сім’ї і школи.

Перспектива подальшої роботи полягає в апробації обгрунтованих педагогічних умов у позаурочній діяльності початкової школи: виховна робота з учнями та просвітницько-практична

робота з батьками. З цією метою передбачається проведення формувального етапу експерименту за участю педагогів, молодших школярів та їхніх батьків.

Література

1. Башкирцева Г. К. Виховання особистості (з досвіду роботи класного керівника) / Г. К. Башкирцева // Виховна робота в школі. – 2005. – № 6 (7). – С. 45–52.
2. Быков А. К. Взаимодействие школы и семьи в патриотическом воспитании учащихся / А. К. Быков, Г. Н. Мус // Воспитание школьников. – 2011. – № 4. – С. 13–18.
3. Коренистова Н. Г. Семья и школа: принципы, методы и формы творческого взаимодействия / Н. Г. Коренистова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 6. – С. 52–55.
4. Корнев М. Н. Соціальна психологія: [підручник] / М. Н. Корнев, А. Б. Коваленко. – К. : АТ „Київська книжкова фабрика”, 1995. – 304 с.
5. Назаренко Л. М. Сутність та особливості моделі родинно-шкільного виховного простору / Л. М. Назаренко // Виховна робота в школі. – 2005. – № 3 (4). – С. 2–13.
6. Седих К. В. Системна модернізація як психологічна технологія гармонізації взаємодії сім'ї та освітньої інституції / Кіра Валеріївна Седих // Психологія і особистість. – 2012. – № 1. – С. 147–159.
7. Хоменко И. Семья как педагогическая система и партнер школы / Ирина Хоменко // Народное образование. – 2009. – № 8. – С. 123–127.

Определены и обоснованы педагогические условия гражданского воспитания младших школьников. Раскрыта сущность взаимодействия семьи и школы как типа социального партнерства, рассмотрены направления подготовки классных руководителей к гражданскому воспитанию младших школьников во взаимодействии семьи и школы, охарактеризованы содержание, формы и методы работы учителя с младшими школьниками и их родителями.

Ключевые слова: гражданское воспитание, младшие школьники, педагогические условия, взаимодействие семьи и школы.

The pedagogical terms of civil education of junior schoolchildren are certain and underground. Essence of co-operation of family and school as type of social partnership is exposed, directions of preparation of leaders of classes for civil education of junior schoolchildren in co-operation of family and school are considered, maintenance, forms and methods of work with junior schoolchildren and their parents are described.

Key words: civil education, junior schoolchildren, pedagogical terms, co-operation of family and school.

УДК 37.018.3:37.035:34]-053.6

Н.П. Романів, м. Кременець

СТАН СФОРМОВАНОСТІ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ ШКІЛ- ІНТЕРНАТІВ ДО СВОЇХ ПРАВ ТА ОБОВ'ЯЗКІВ

У статті розглядається методика і результати констатувального етапу експерименту, спрямованого на визначення стану сформованості в старших підлітків шкіл-інтернатів відповідального ставлення до своїх прав та обов'язків. Обґрунтовано комплекс методів і форм дослідження за діяльністю старших підлітків щодо відповідального ставлення до своїх прав і обов'язків у позаурочній діяльності шкіл-інтернатів.

Ключові слова: старші підлітки, констатувальний етап експерименту, школа-інтернат.

Знання своїх прав та обов'язків – необхідна умова для життя, один із провідних складових виховної роботи в закладах освіти. Важливим завданням системи освіти є виховання в учнів відповідального ставлення до власних прав і обов'язків як до найвищих суспільних та індивідуальних цінностей. Функціонування обґрунтованої, логічно побудованої, послідовної виховної системи, яка реалізується через навчальну та виховну діяльність вихователів та вихованців зможе забезпечити гарантований позитивний результат багатоаспектної роботи у вищезгаданому напрямі.

Особливо актуальною дана проблема є для вихователів інтернатних закладів. Система піклування про дітей-сиріт, як і будь-яке суспільне явище, знаходиться під впливом загальних соціально-економічних процесів: спад виробництва, безробіття, виникнення і поширення злочинних угруповань молоді, криміналізація багатьох сфер життя, інфляція людських ідеалів і взірців. У сучасних умовах зміст життя вихованця інтернатного закладу вимагає запровадження освітнього середовища, що забезпечує корекцію розвитку особистості, профілактику і подолання відхилень у моральній поведінці дітей [3, с. 177].

Як свідчать дані, в 2011 році в Україні було 98000 дітей-сиріт і тих, хто позбавлений батьківської опіки. Лише третина цих дітей підлягає всиновленню, при цьому ризик стати сиротою на сході країни втричі-вчетверо більший, ніж на заході. Високі рівні смерт-

ності працездатного населення, злочинність, а також інші соціальні чинники дорослого суспільства призводять до сирітства дітей. Ймовірність повного викорінення соціального сирітства, на жаль, невелика [5].

Як зазначає Л.Канішевська, школа-інтернат (лат. *interium* – внутрішній) – навчально-виховний заклад (закритий, напівзакритий), у якому створені сприятливі умови для повноцінного проживання, різнобічного розвитку, навчання і виховання, лікування й оздоровлення, реабілітації, професійної орієнтації та підготовки дітей для самостійного життя [1, с. 79].

Заклади інтернатного типу призначені здійснювати відповідну корекцію, яка сприяла б вихованню у старших підлітків відповідального ставлення до своїх прав та обов'язків. Необмежені можливості для цього створює позаурочна діяльність.

В працях Б.Кобзаря, Є.Постовойтова, В.Слюсаренка відзначається, що позаурочна виховна діяльність у школах-інтернатах – це організовані й цілеспрямовані заняття, які проводяться у вільний від навчальних занять час для розширення і поглиблення знань, умінь і навичок, розвитку самостійності, індивідуальних здібностей і нахилів учнів, а також задоволення їхніх інтересів і забезпечення корисного відпочинку. Як органічна складова життя школи-інтернату позаурочна діяльність сприяє успішному навчанню дітей, прищепленню їм навичок суспільно корисної праці, свідомої дисципліни, розвитку ініціативи, всебічному моральному, розумовому, трудовому, фізичному, естетичному вихованню школярів, задовольняючи їхні культурні запити і спрямовуючи їх активність у річище корисної діяльності [2, с. 122].

Актуальною для навчально-виховного процесу шкіл-інтернатів є проблема формування у дітей відповідального ставлення до своїх прав та обов'язків. Вона знайшла своє відображення у різноманітних аспектах правового виховання особистості у своїх працях О.Аграновська, П.Баранов, О.Бойко, В.Головченко, В.Дубровський, М.Кейзеров, В.Кригер, В.Оksamитний, О.Оржехівська, О.Пометун, О.Скакун, А.Стаканков, Л.Твердохліб, В.Тищенко, М.Фіцула та ін.; формування правових знань – Н.Алексєєв, В.Бабкін, В.Головченко, В.Котюк, С.Станик; викладання правових дисциплін – В.Безчастний, С.Гончаров, Є.Пєвцова, І.Смирнова, Н.Ткачова, Н.Шишкіна та інші вчені.

Для нашого дослідження щодо формування у старших підлітків відповідального ставлення до своїх прав та обов'язків

актуальними є праці психологів (К.Абульханова-Славської, І.Беха, В.Мясищева та ін.) щодо визначення самого поняття "свідоме ставлення". З точки зору В.Мясищева, поняття "ставлення" виникає там, де наявні суб'єкт і об'єкт ставлення. Ряд ставлень виступають у людини як відносно самостійні утворення. Сюди, перш за все, слід віднести інтереси, оцінки і переконання. Посилення у ставленні до навчальних обов'язків являє окрему форму зусиль людини, що витікають з відповідального ставлення до своїх обов'язків, які характеризують морально-правові ставлення людини. Відповідальне ставлення до своїх обов'язків, що виростає з вимог батьків, вчителів, стає обов'язком, сумлінням [4, с. 15-18].

Вікові особливості та риси старших підлітків досліджували і вивчають Г.Абрамова, Б.Баєв, І.Бех, Л.Божович, І.Булах, М.Боришевський, В.Вінс, Л.Виготський, С.Воронова, І.Гоян, І.Дубровіна, Д.Елконін, Є.Ільїн, О.Кізь, І.Кон, Г.Костюк, І.Кулагіна, А.Личко, М.Мухіна, А.Реан та інші вчені. Психологи і педагоги приділяють значну увагу проблемам підліткового віку, зокрема особливостям самосвідомості підлітків у кризових умовах суспільства (В.Аверін, Л.Долинська), особливостям соціалізації сучасних підлітків (Н.Абдюкова, Ф.Райс, В.Романова).

Для нас важливими є праці, що висвітлюють проблеми виховання підлітків у позаурочній діяльності шкіл-інтернатів (Л.Бернадська, В.Вінс, В.Марущак, Р.Науменко, Н.Огренич, О.Хоптяна та ін.).

Мета статті – висвітлити стан сформованості відповідального ставлення старших підлітків шкіл-інтернатів до своїх прав та обов'язків.

Констатувальний етап експерименту проводився у школах-інтернатах Тернопільської та Київської областях, що дало можливість охопити різноманітними методами діагностування 272 старших підлітків, а саме: у Кременецькій ЗОШ-інтернаті було залучено 82 дитини, у Чортківській ЗОШ-інтернаті – 85, у Теребовлянській ЗОШ-інтернаті – 55, у Бучанській ЗОШ-інтернаті – 50 вихованців. Із усіх опитаних респондентів 123 дівчинки (45,2%) – і 149 (54,8%) хлопчиків.

Завданням констатувального етапу експерименту було вивчити і проаналізувати особливості формування відповідального ставлення старших підлітків шкіл-інтернатів до своїх прав та обов'язків, визначити рівень знань ними своїх прав та обов'язків, ставлення до них, уміння їх застосовувати в різних ситуаціях, реальні можливості педагогічних колективів ефективно здійснювати цей процес.

Ми враховували, що до закладів інтернатного типу потрапляють діти за різних умов і причин. Аналіз документації засвідчив, що нині серед вихованців шкіл-інтернатів переважають так звані "соціальні сироти", які до вступу до школи-інтернату виховувалися у неблагополучних сім'ях, перебували під впливом вулиці. Такі діти мають різні відхилення у моральному, розумовому і психічному розвитку.

В процесі дослідження було виокремлено три взаємопов'язані компоненти формування відповідального ставлення старших підлітків шкіл-інтернатів до своїх прав та обов'язків: когнітивно-інформаційний, емоційно-ціннісний та поведінковий, їх критерії та показники, а саме:

- обізнаність старших підлітків щодо відповідального ставлення до своїх прав і обов'язків. Показники: усвідомлення ними сутності понять "права" та "обов'язки", "відповідальне ставлення", глибина, міцність і систематичність знань про свої права та обов'язки; прогнозування результатів як відповідального, так і безвідповідального ставлення до своїх прав та обов'язків;
- відповідальне ставлення старших підлітків до своїх прав і обов'язків. Показники: сформованість у старших підлітків стійкого інтересу до своїх прав та обов'язків; особливості емоційного внутрішнього ставлення до прав та обов'язків; готовність до застосування знань про свої права та обов'язки;
- сформованість відповідального ставлення старших підлітків до своїх прав і обов'язків. Показники: здатність вихованців до повноцінних практичних дій щодо використання знань про свої права та обов'язки як у ситуативній, так і соціально-значущій поведінці; володіння прийомами саморегуляції відповідальності у ставленні до своїх прав та обов'язків.

Для реалізації мети і завдань констатувального етапу експерименту було використано комплекс методів: вивчення документації, педагогічні спостереження, бесіди, анкетування та ін.

Одним із провідних методів дослідження було організоване цілеспрямоване спостереження за діяльністю старших підлітків у ситуаціях, що вимагають від них застосування правових знань при прийнятті певних рішень.

Розроблене нами анкетування "Твої права та обов'язки" містило понад тридцять запитань, частина з них – відкриті, що передбачали власні відповіді респондентів, інші – закритого типу, де потрібно було обрати відповідь із наявних варіантів.

Старшим підліткам пропонувалося засвідчити розуміння ними таких понять, як "право", "обов'язок", "відповідальність", "ставлення", "відповідальне ставлення". При оцінюванні правових знань враховувалося, як старші підлітки розкривають поняття і як оперують ними. Запитання формувалося таким чином, щоб при відповіді на них дітям необхідно було показати не тільки розуміння, засвоєння знань, але й виявити зацікавленість чи індиферентне ставлення до них, дати оцінку своєї готовності до їх застосування.

Аналіз результатів анкетування дає підстави зробити висновки, що лише 3% респондентів мають чітку уяву про правові поняття, їх відповіді на запитання повні, змістовні. Більшість респондентів не можуть вільно розтлумачити зміст цих понять. Старші підлітки часто переплутували права із обов'язками, відповідальність із відповідальним ставленням. Крім цього, 22% респондентів зовсім не змогли дати відповіді на поставлені запитання. Відсутність відповіді або наявність труднощів у визначенні понять можна пояснити і низьким рівнем знань, і "бідною" мовою – вони не змогли підібрати адекватних слів.

Аналіз відповідей на запитання анкети: "Які права та обов'язки дітей ти знаєш?" засвідчив, що вихованці поверхово знають свої громадянські права. Найчастіше учні згадують права на: освіту, життя, медичну допомогу, власну думку, захист, відпочинок, сім'ю, житло та ін. Не змогли пригадати жодного свого права 8% респондентів, а 12% – переплутали права з обов'язками.

На запитання "Для чого потрібні права дитини?", 82% респондентів твердять: "щоб захищати своє життя, честь у тій чи іншій ситуації", "мати міру в поведінці", "відчувати себе поряд із дорослими". Проте, 12% старших підлітків не знають, для чого їм надані права, а 6% вихованців залишили питання взагалі без відповіді.

На запитання: "Як називається основний закон, що визначає права та обов'язки громадянина України?" – 75,2% старших підлітків відповіли вірно, що це – Конституція України, 20,7% – назвали інші документи (Декларацію прав людини, Конвенцію прав дитини), а 4,1% респондентів залишили запитання без відповіді.

Знання про права дитини в основному отримують із підручника правознавства, від учителя правознавства (57%), батьків (16%), вихователів (20%), зі стендів навчального закладу (2%) і лише 5% респондентів додатково цікавляться інформацією про свої

права та обов'язки з інших джерел (телебачення, Інтернет, література) самостійно.

Важливим показником свідомого ставлення до своїх прав та обов'язків є реальне оцінювання дітьми своїх правових знань, зацікавленість ними. Переважна більшість опитаних респондентів оцінюють ці свої знання як недостатні та бажають їх поглибити (77%), не прагнуть їх поглибити 8%, не визначилися, чи потрібні їм ці знання, 15% респондентів.

Права та обов'язки – це обидві категорії, які стосуються правового виховання. Але по-різному сприймають їх вихованці шкіл-інтернатів. Більшість старших підлітків прагнуть розширити їхні права і поряд із цим ухиляються від своїх обов'язків.

Відповіді на запитання “Як ти ставишся до своїх обов'язків?”, в основному, були однозначні – “відповідально” або “намагаюся виконувати”, але були й такі, які не хочуть мати ніяких обов'язків, бажають “побільше прав”.

Важливим показником сформованості у старших підлітків відповідального ставлення до своїх прав та обов'язків є їх дотримання. Аналіз результатів їх опитування дає підстави стверджувати, що вихованці в основному розуміють, до чого призводить порушення законів. Для 92% респондентів притаманна зовнішня мотивація поведінки, вони вважають, що порушувати правові норми не можна, “тому, що це карається законом”, “можна понести відповідальність”, “недотримання правових норм веде до безладу в країні”. А 8% опитуваних відповіли, що “не знають, чи можна порушувати законодавство”, 5% респондентів утрималися від відповіді на поставлене запитання.

Усі з опитаних старших підлітків, які відповіли на запитання про знання ними своїх обов'язків як учня і громадянина, назвали одними з перших обов'язків “навчання, ходити в школу та здобувати освіту” (72,2%), “поважати вчителів, вихователів та батьків” (18,4%), “дотримуватися порядку в школі” (8,4%) і 1% респондентів згадали, що “обов'язок кожного громадянина сплачувати податки”.

На запитання, чи застосовували покарання стосовно тебе у контексті можливих наслідків правопорушень, 17% старших підлітків відповіли: “застосовують”; “рідко” або “в деякій мірі застосовують” – 44%, “не застосовують” – 29%, а 10% не дали відповідь на запитання. Респонденти вказали, які види покарання застосову-

вали педагоги: нотації, бесіди, “не пускають гуляти”, “не дозволяють користуватися інтернетом”. Старші підлітки не згадували про фізичні покарання зі сторони вихователів.

У процесі констатувального етапу експерименту поведінковий компонент аналізувався за допомогою таких методів, як педагогічне спостереження, виконання старшими підлітками певних завдань, створення педагогічних ситуацій, рольові ігри.

Свої права та обов'язки старші підлітки реалізують в позаурочній діяльності, а саме під час відвідування гуртків, самодіяльних колективів, творчих конкурсах і студіях та в інших позаурочних навчально-виховних заходах; в організації учнівського самоврядування, отримуючи певні доручення, виконуючи ролі як керівника, так і виконавця різних позаурочних справ.

Відповідаючи на запитання “Які доручення ви хотіли б мати?”, 19% респондентів висловили бажання бути старостою класу, 16% – відповідати за порядок, 14% – відповідати за організацію дозвілля, 10% – за випуск шкільної газети, 12% назвали інші види обов'язків (фізорг, квітникар, за збереження шкільного майна). Однак, 29% респондентів не хотіли мати ніяких доручень, що свідчить про їх небажання брати на себе відповідальність.

Усі з опитаних старших підлітків досить високо оцінили власні уміння користуватися своїми знаннями щодо своїх прав та обов'язків. Респонденти вважають, що вони уміють відстоювати та реалізовувати свої права й обов'язки. Однак, проведені педагогічні спостереження діяльності дітей в учнівському самоврядуванні, відвідування гуртків, самодіяльних колективів, моделювання ситуацій, проведенні рольових ігор, методу написання заяв, а також бесіди з педагогами засвідчили, що старші підлітки завищують свою самооцінку, видаючи за дійсне те, чого вони прагнуть.

Значну увагу в процесі дослідження було приділено аналізу діяльності педагогічного колективу шкіл-інтернатів щодо правового виховання учнів. З цією метою було проаналізовано річний план роботи шкіл-інтернатів, протоколи засідань педагогічної ради, плани методоб'єднань вихователів, плани позаурочної зайнятості старших підлітків, плани роботи органів учнівського самоврядування. Вивчення документації дає підстави стверджувати, що в цих навчальних закладах вирішення проблем правової вихованості покладено на навчальний процес. Аналіз планів, анкет, співбесід із вихователями свідчать, що правове виховання старших підлітків в

позаурочній діяльності здійснюється найчастіше у вигляді правових тижнів, бесід, спілкування.

Розкриваючи проблеми у поведінці старших підлітків шкіл-інтернатів, вихователі, в основному, вказали на пропуски уроків без поважних причин та порушення дисципліни.

Пояснюючи власне розуміння своїх обов'язків як вихователя, респонденти вважають, що, перш за все, це – виховання старших підлітків на засадах гуманізму, психолого-педагогічна підтримка дітей, проведення виховної роботи в групі, відповідальність за побутові умови проживання, за відпочинок.

Отже, результати констатуючого етапу дослідження вказують на актуальність формування у позаурочній діяльності шкіл-інтернатів відповідального ставлення старших підлітків до своїх прав та обов'язків.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту дав нам підставу стверджувати, що в експериментальних школах-інтернатах можна визначити такі рівні сформованості відповідального ставлення старших підлітків до своїх прав та обов'язків:

- високий – ґрунтовні та глибокі знання щодо своїх прав і обов'язків; переконаність у необхідності відповідального ставлення до своїх прав та обов'язків; має необхідні вміння, постійно, систематично використовує набуті ґрунтовні знання щодо своїх прав та обов'язків в практичній діяльності;
- достатній – знання повні на рівні теми матеріалу з проблеми; виявляється зацікавленість у відповідальному ставленні до своїх прав і обов'язків; має необхідні вміння і систематично використовує набуті знання щодо своїх прав і обов'язків в практичній діяльності;
- середній – знання щодо своїх прав та обов'язків повні чи часткові, відтворюють окрему частину основного змісту матеріалу з проблеми; в основному виражене відповідальне ставлення до своїх прав і обов'язків; має часткові вміння дотримуватися норм відповідального ставлення до своїх прав і обов'язків, час від часу використовує правові знання у практичній діяльності;
- початковий – знання часткові чи недостатні, не розкривають суті понять; достатнє відповідальне ставлення до своїх прав і обов'язків; має недостатні вміння користуватися неглибокими знаннями про свої права і обов'язки, неправомірною поведінкою.

Виходячи з вище згаданого, дана проблема вимагає подальшого детального дослідження, зокрема, розробки функціональної моделі формування відповідального ставлення старших підлітків шкіл-інтернатів до своїх прав та обов'язків.

Література

1. Канішевська Л.В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : Монографія / Л.В. Канішевська. – К. : ХмЦНП, 2011. – 368 с.
2. Кобзар Б.С. Специфіка позаурочної виховної роботи з учнями шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків / Б.С. Кобзар, Є.С. Постовойтов. – К. : “Стилос”, 1997. – 311 с.
3. Куторжевська Л.І. Підготовка майбутнього вчителя до роботи вихователем у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей-сиріт : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Любов Іванівна Куторжевська. – Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г.Короленка. – Полтава, 2004. – 234 с.
4. Мясіщев В.Н. Психология отношений: Под ред. А.А. Бодалева / Вступительная статья А.А. Бодалева. – М. : Издательство “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1995. – 356 с.
5. Сирітська карта України : змінюємо зелений на червоний? Дзеркало тижня. Україна. 17.06.2011. [Електронний ресурс], режим доступу: <http://dt.ua/articles/82921>.

В статье рассматриваются методика и результаты констатирующего этапа эксперимента, направленного на определение состояния сформированности у старших подростков школ-интернатов ответственного отношения к своим правам и обязанностям. Обосновано комплекс методов и форм исследования за деятельностью старших подростков относительно ответственного отношения к своим правам и обязанностям во внеурочной деятельности школ-интернатов.

Ключевые слова: старшие подростки, констатирующий этап эксперимента, школа-интернат.

The article deals with the methods and results of the diagnostic stage of the experiment directed at determining the state of formation of responsible attitude in older teens to one's rights and responsibilities in boarding schools. The set of methods and forms of research activity for older teenagers to responsible attitude to their rights and responsibilities in extracurricular activities of boarding schools are grounded.

Key words: older teens, the diagnostic stage of experiment, boarding school.

УДК 37.034:613-8-055.25**Д.В. Ротфорт, м. Харків**

МОДЕЛЬ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Обґрунтовано модель взаємодії сім'ї та школи у формуванні культури здоров'я молодших школярів, охарактеризовано її складові. Детально розглянуто принципи ефективної роботи за даною моделлю.

Ключові слова: модель, культура, здоров'я, взаємодія, молодші школярі

Протягом кількох десятиліть в нашій країні здійснювалася політика перетворення виховання із сімейного в суспільне, у зв'язку з чим у навчальних закладах склалася ситуація повної відповідальності педагога, вихователя не тільки за освіту дитини, а й за її розвиток і здоров'я. Така ситуація є актуальною й сьогодні – більшість батьків переконані у тому, що саме освітня установа покликана здійснити основний внесок у справу різнобічного формування особистості дитини. Зустрічі з батьками відбуваються, як правило, за планом навчального закладу у вигляді батьківських зборів різного рівня.

Однак, такі підходи не несуть користі нікому і, в першу чергу, самим школярам, особливо молодшим. Поступаючи до школи, вони залишаються дуже часто сам на сам зі своїми проблемами: навчальними, психологічними, фізіологічними, соціальними (останні з яких є складовими здоров'я людини). У той же час лікарі з кожним роком відмічають постійне збільшення рівня хронічними захворюваннями школярів. За даними НАМН України, захворюваність дітей шкільного віку за останні десять років зросла майже на 27%. Так, якщо в першому класі вже налічується більше ніж 30% дітей, які мають хронічні захворювання, то до п'ятого класу їх кількість зростає до 50%, сягаючи в дев'ятому 64%. А загалом лише у 7% українських школярів спостерігається задовільний функціональний стан організму. А І. Коваленко у своєму дослідженні щодо стану здоров'я молодших школярів довела, що за роки навчання рівень захворюваності учнів початкових класів не уклінно збільшується [4]

Таким чином, склалося ситуація, коли батьки не можуть у повній мірі займатися всебічним розвитком власних дітей, бо, здебільшого, не вміють і не знають як це робити правильно, а вчителі не

хочуть розуміти важливість взаємодії з батьками у питанні збереження здоров'я молодших школярів та його впливу на навчально-виховний процес.

У зв'язку із цим спостерігається ряд протиріч:

- між суспільною потребою у підвищенні виховного потенціалу школи і родини з метою формування ціннісного ставлення молодших школярів до себе і до власного здоров'я і зменшення виховного впливу навчальних закладів;
- між потребою школи як освітньої системи в активній участі всіх суб'єктів освіти, особливо батьків учнів, у вирішенні проблем функціонування і розвитку навчального закладу та неефективності способів, якими користуються педагоги у питанні залучення сім'ї до даного процесу;
- між вимогою освітньої політики до школи у формуванні нової системи відношень «школа – родина» і нерозробленістю механізмів формування подібної системи відношень.

Тому назріла потреба перегляду і зміни взаємовідносин між складовими «родина – школа», «вчителі – батьки – діти».

Відсутність науково-обґрунтованої моделі щодо взаємодії сім'ї і школи у формуванні молодших школярів ціннісного ставлення до себе і збереженні власного здоров'я визначило мету даної статті – розробка моделі формування культури здоров'я молодших школярів у взаємодії сім'ї та школи. Для розв'язання цієї мети необхідно з'ясувати такі питання, а саме: розкрити принципи, на яких будується виховний процес та взаємодія сім'ї та школи у питанні формування культури здоров'я; визначити концептуальні положення та педагогічні умови такої взаємодії; сформулювати компоненти, критерії та показники цієї діяльності та окреслити результати, що прогноуються у ході реалізації даної моделі.

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 [3].

Одним з ключових компонентів даної моделі є культура здоров'я. Для розуміння даного процесу треба визначити поняття «культура» і «здоров'я».

У сучасній культурології склалося декілька підходів до розуміння сутності культури, які стали теоретико-методологічною основою розв'язання завдань формування культури здоров'я молодших школярів у взаємодії з батьками.

Визначення культури, як способу діяльності припускає, що існує певно історично зумовлена активність, яка змінює конкретні прийоми, процесуальні норми. У свою чергу вони характеризують рівень й спрямованість людської діяльності узятої у всіх її формах і відносинах. Саме культура, виступаючи у формі активної людської діяльності, впливає на формування людини як особистості. Особистості формуються в культурі й залежать від постійної комунікативної інтеракції з іншими особистостями [1]

Визначення поняття «здоров'я» досить різноманітні, але при найрізноманітніших підходах до визначення «здоров'я людини» вчені єдині в думці, що здоров'я людини – залежить від індивідуального способу життя, що відповідає психофізичній конституції людини і її поведженню, вихованню (культурі). Таким чином, аналіз понять «культура» і «здоров'я» дозволяє стверджувати, що вони безпосередньо пов'язані з людиною, яка є носієм культури і творцем власного здоров'я.

Як зазначає В.Магін, у якому б контексті не розглядали поняття «культура» і «здоров'я», вони завжди вказують на їх значимість у формуванні й розвитку особистості й умов її існування. Тобто проблема здоров'я невід'ємна від проблеми людини: вона виникає разом з людиною й змінюється відповідно руху людської культури [5]

Діяльність батьків і педагогів в інтересах дитини може бути успішною за умови консолідації зусиль суб'єктів освітнього процесу, що дозволить краще пізнати дитину, побачити її в різних ситуаціях, допомогти батькам у розумінні індивідуальних особливостей дітей, розвитку їх здібностей, формуванні ціннісних життєвих орієнтирів, подоланні негативних вчинків і проявів у поведінці

Розвиток інституту сім'ї в сучасних умовах, зміна її функцій і виховних можливостей поставили ряд нових завдань перед інститутом освіти (школою) і педагогічною наукою. Головним з них є необхідність зміни моделі взаємодії сім'ї та школи. Система освіти як соціальний інститут, покликаний допомогти підростаючому поколінню бути готовими до життєдіяльності в нових умовах, пропонує рішення цієї педагогічної проблеми на основі нової парадигми освіти, що передбачає створення здорового соціального середовища, об'єднує найближче оточення дитини, в тому числі сім'ю і школу.

Мета виховання дитини в сім'ї співпадає з метою виховання учня в школі – формування всебічно та гармонійно розвинутої та здорової особистості. Однак шляхи реалізації даної мети у сім'ї та у школі різні.

Школа «озброєна» досвідченими педагогами, новітніми педагогічними і виховними технологіями, навчальними програмами тощо, і школярі проводять у школі більшу частину дня. Все це дає можливість у тій чи іншій мірі реалізовувати поставлену мету у навчальному закладі. В сім'ї ситуація інша. Батьки люблять дитину, хочуть бачити її такою, якою вони себе її уявляють у майбутньому, але брак педагогічних знань і часу призводить до того, що виховний процес у родині відбувається, здебільшого, спонтанно і короткотривало (все частіше спостерігається ситуація, коли батьки спілкуються зі своїми дітьми не більше 30 хвилин на день).

Але відомо, що сім'я – це той основний осередок, де відбувається формування особистості дитини. Вплив сім'ї на дитину домінуючий, унікальний, а багато в чому й незамінний. В сім'ї особистість формується в природних умовах, вихователі тут – найближчі й найдорожчі для дитини люди, з якими вона постійно спілкується і яким повністю довіряє. «Саме в сім'ї беруть початок світогляд, ідейні й моральні переконання, етичні й естетичні ідеали і смаки, норми поведінки, трудові навички, ціннісні орієнтації, дитина вперше прилучається до рідної мови, історії та культури свого народу, його традицій, звичаїв, обрядів, усього укладу життя» [2].

В.Сухомлинський вважав, що найбагатороднішою роботою кожної сім'ї є творення людини. Характерною рисою цієї роботи є те, що людина знаходить у ній ні з чим незрівнянне щастя. Адже, продовжуючи рід людський, батько та мати повторюють у дитині самих себе, і від того, наскільки свідоме це повторення, залежить моральна відповідальність за людину, за її майбутнє.

Узагальнюючи вищезазначене, можна зробити висновок, що досягнення мети виховання можливе лише у спільному пошуку ідеалів, цінностей у вихованні школярів сім'ї та школи, що керуються при цьому насамперед інтересами дітей і родини. Тому потрібно орієнтуватися не на спільні зусилля школи і сім'ї у вихованні учнів, а на їх виховну співпрацю у цьому процесі. Його здійснення передбачає єдино спрямовану взаємодію у діяльності у системі взаємин батьків і учителів.

З'ясовано, що взаємодія – це процес безпосереднього чи опосередкованого впливу вчителя і батьків один на одного, який породжує

їх взаємну обумовленість і зв'язок, взаємоперехід, взаємоторчість. У психолого-педагогічних дослідженнях термін «педагогічна взаємодія» позначається різними поняттями: «педагогічні відносини», «педагогічний взаємозв'язок», «співробітництво», «співпраця», «співтворчість».

Взаємодія є універсальною формою розвитку, двобічної зміни явищ як в природі, так і в суспільстві, що призводить кожен ланку в новий якісний стан. Взаємодія відображає широкий круг процесів навколишньої дійсності, за допомогою яких реалізуються причинно-наслідкові зв'язки, відбувається «обмін» між взаємодіючими сторонами, їх взаємна зміна. Соціальна взаємодія здійснюється в процесі спільної діяльності і спілкування [7].

Основними характеристиками взаємодії вважають: взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємовідносини, взаємні дії, взаємовплив [6].

Для молодшого школяра батьки і перший вчитель є найбільш значимими представниками того найближчого оточення, яке грає істотну роль в освоєнні дитиною моральних норм і правил суспільства, у формуванні його життєвих орієнтирів і цінностей. Тому основною метою взаємодії школи і сім'ї стає необхідність створення освітнього простору, де педагоги разом із батьками в інтересах дитини вирішують проблеми її розвитку, а через спільну педагогічну, виховну діяльність зміцнюють сім'ю, сприяють зростанню її педагогічної культури і відповідальності за майбутнє своєї дитини

Дана модель базується, у першу чергу, на основних принципах виховання, а саме:

- принцип суб'єктності означає невіддільну націленість впливу педагога на розум вихованця, на збудження самостійного осмислення того, що відбувається та зв'язків «Я» вихованця з реальним світом предметів і людей, подій та явищ;
- принцип цінності (або ціннісно орієнтований) виявляє і розкриває вихованцю ціннісного змісту світу, що оточує, знаходження в предметах, речах, явищах соціального значення і особистісного сенсу;
- принцип системності (цілісності) орієнтує педагога на особистісну цілісність людини як носія соціальних відносин [8].

Одночасно, дана модель враховує принципи спільної роботи педагогів і батьків:

- принцип пріоритетності підкреслює величезне значення сім'ї у фізичному й духовному становленні особистості й суспільства. Родинне виховання є природною і постійно діючою ланкою виховання. У сім'ї закладається основа особистості: її світогляд, національна самобутність, моральність та інші важливі якості

- і властивості. Тому без докорінного поліпшення родинного виховання не можна домогтися значних змін у суспільному вихованні підростаючих поколінь.
- принцип демократизму означає встановлення партнерських взаємин між школою і сім'єю у вихованні дітей. Сьогодні батьки можуть брати участь у вирішенні тих питань, до яких традиційно їх не допускали, – вибору предметів для навчання, визначення обсягів їх вивчення, складання навчальних планів, зміни термінів і тривалості навчальних семестрів і канікул, вибору профілю школи, виробленню внутрішкільних статутів, розробці системи заходів по забезпеченню дисципліни, праці, відпочинку, харчування, медичного обслуговування школярів, системи заохочень і покарань тощо.
 - принцип гуманізації взаємин педагогів і батьків спрямовує педагога на:
 - а) дії і заходи, які зміцнюють і підвищують авторитет батьків. Єдиновірною нормою взаємин педагогів і батьків є взаємна повага. Обмін досвідом, порада та спільне обговорення, єдине рішення задовольняють обидві сторони, розвивають у них почуття власної відповідальності, громадянського обов'язку;
 - б) прояв довіри до виховних можливостей родини, підвищення рівня її педагогічної культури і активності у вихованні;
 - в) педагогічний такт, неприпустимість грубого втручання в життя сім'ї;
 - г) життєстверджуючий, оптимістичний настрій у вирішенні проблем виховання, опору на позитивні якості дитини, сильні сторони родинного виховання, орієнтацію на успішний розвиток особистості;
 - принцип ретроспективності (лат. retro - назад, spectare - дивитись) орієнтує на осмислення і використання історичного досвіду виховання в родині. Цей досвід повинен використовуватись, насамперед, для виховання повноцінного естетичного, фізичного та інтелектуального розвитку дитини;
 - принцип педагогізації батьків передбачає, що одним із головних завдань школи залишається організація і здійснення педагогічного всеобучу.

Комплексна реалізація зазначених принципів забезпечить результативність та ефективність діяльності педагога у даній роботі.

Формування культури здоров'я у молодших школярів у взаємодії сім'ї та школи передбачає насамперед розвиток когнітивного компоненту, показниками якого є знання і розуміння сутності здоров'я, значення здоров'язбереження, дбайливого ставлення

до здоров'я членів родини та інших людей, що оточують дитину та діяльнісного компоненту – усвідомлене і автоматичне упровадження в життя учнями початкових класів здорового способу життя шляхом дотримання правил гігієни, режиму дня, вживання корисної їжі, заняття фізичною культурою і спортом тощо.

Аналіз теоретичних аспектів формування культури здоров'я та висновки, зроблені в результаті проведення констатувального дослідження, дозволили виявити педагогічні умови ефективної реалізації даного процесу. Оскільки він є триєдиним (педагог – батьки – дитина), то його запровадження має становити певний комплекс, сукупність явищ, дій, заходів, які утворюють єдине ціле.

До визначених нами педагогічних умов формування культури здоров'я молодших школярів у взаємодії сім'ї та школи відносяться:

- підготовка вчителів початкових класів до формування культури здоров'я у взаємодії з батьками;
- впровадження комплексної програми роботи з батьками за зазначеним напрямом;
- використання сучасних виховних технологій в процесі формування культури здоров'я молодших школярів шляхом активного залучення батьків до даного процесу;
- дотримання особистісно-орієнтованого та гуманістичного підходів у формуванні культури здоров'я молодших школярів у взаємодії з батьками.

Підготовка вчителів початкових класів відбувається за напрямами: надання необхідних знань з питань формування культури здоров'я молодших школярів (когнітивний компонент); опанування активних форм роботи у взаємодії з батьками (операційний компонент). Особливу увагу під час підготовки педагогів слід приділити професійним і особистим якостям педагогів, їх знання і власні переконання та погляди несуть суттєвий вплив на результати роботи по формуванню культури здоров'я молодших школярів у взаємодії з батьками.

Під час роботи над формуванням культури здоров'я у взаємодії з батьками педагог не повинен передавати готові зразки, вирішені проблеми і ситуації, а напрацьовує їх разом із батьками та учнями. Спільний пошук цінностей, норм і законів культури здоров'я, їх дослідження в конкретних умовах і видах діяльності, у спілкуванні і складають зміст виховного процесу.

Розроблена модель формування культури здоров'я молодших школярів у взаємодії сім'ї та школи 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 куль-

тури здоров'я учнів початкових класів. 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. Адеєва О. В. Підготовка майбутніх вчителів до валеологічного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів: дисер. .. канд. пед. наук 13.00.04 / Ольга Вікторівна Адеєва.- Одеса, 2008.- 210 с.
2. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. - Львів, 1996. - 238с. - С. 54
3. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин. // Школьные технологии. - 2002. - № 2. - с. 62-67
4. Коваленко І. Стан здоров'я молодших школярів і особливості взаємозв'язку фізичної підготовленості та частоти захворювань / Молода спортивна наука України : зб. наук. праць з галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини. Вип. 15 : у 4-х т. - Л. : ЛДУФК, 2011. - Т. 2. - 302 с. - С. 90-94
5. Магин В.А. Формирование культуры здоровья личности учителя в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис.канд.пед наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика»/ В.А. Магин. Ставрополь, 1999. - 25с. - С.11
6. Обозов Н.Н.О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия // Психология межличностного познания / Под ред. А. А. Бодалева. - М.: Педагогика, 1981.- С. 80-92
7. Рожков М.І., Байбородова Л.В. Організація виховного процесу в школі: Учеб. посібник для студ. вищ. навчань, закладів. - М. : Туманов, вид. центр ВЛАДОС, 2000. - 256 с. - С. 37
8. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. - М. : Педагогическое общество России, 2002. - 224 с. - С. 28-34

Рассмотрена модель взаимодействия семьи и школы в формировании культуры здоровья младших школьников, дана характеристика её составляющих. Детально рассмотрены принципы эффективной работы по данной модели

Ключові слова: модель, культура, здоров'я, взаємодія, молодші школярки

In this paper explores model of interaction of school and family needs of health of a culture of primary school, its constituents. Opening of principle is offered taking into account the modern terms of school education.

Key words: family, school, interaction, model, culture of health.

УДК 37.017.4:374*О.В. Салтикова, м. Кіровоград*

ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: ОСНОВНІ ПОЗИЦІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті висвітлено суттєві аспекти проведення експериментального дослідження виховання громадянської відповідальності старшокласників у позашкільних навчальних закладах. Наведені основні положення констатувального та формульовального етапів дослідження, загальні результати роботи.

Ключові слова: громадянське виховання, громадянська відповідальність старшокласників, позашкільні навчальні заклади.

Сучасні соціокультурні процеси розвитку держави потребують від підростаючого покоління громадянської компетентності, відповідального відношення до власного вибору, готовності до активної діяльності, спрямованої на розвиток громади. Соціальний запит має відображення в основних завданнях оновлення системи освіти, яка історично є неподільною з усіма процесами в суспільстві і має відповідати його вимогам.

За таких умов перед освітніми інститутами постає завдання виховання громадянина-патріота з демократичною свідомістю, функціонально грамотної особистості, здатної приймати відповідальні рішення. Особливої актуальності набуває проблема реалізації завдань громадянської освіти і виховання підростаючого покоління, зокрема виховання громадянської відповідальності старшокласників.

Важливою у такому контексті є роль позашкільної освіти, зокрема позашкільних навчальних закладів, специфічні організаційні й соціально-педагогічні характеристики діяльності яких зумовлюють можливості для реалізації широкого спектру освітніх завдань.

Аналіз педагогічної практики в позашкільних навчальних закладах свідчить про зниження інтересу до соціально-активного життя сучасних школярів. Цей факт суттєво впливає на можливості виявлення громадянської відповідальності, зокрема у старшому

шкільному віці, коли виникає потреба у самоствердженні, професійному самовизначенні, набутті практичних навичок соціально рольової поведінки в майбутньому дорослому житті.

Загострення суперечностей між необхідністю виконання завдань громадянської освіти і виховання серед підростаючого покоління і низькою результативністю педагогічних дій актуалізували проблематику відповідного дослідження.

У психолого-педагогічній науці проблеми громадянського виховання дітей та молоді є предметом наукового аналізу педагогів та психологів. Теоретико-методологічні основи виховання особистості представлено у наукових працях Г. Ващенко, В. Сухомлинського, а також І. Бега, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін. Теоретичні засади громадянської освіти та виховання учнівської молоді обґрунтовано в дослідженнях В. Кременя, О. Сухомлинської, П. Ігнатенко, К. Чорної та ін. Зокрема, проблемам виховання особистості, в якій органічно поєднуються високі моральні чесноти, громадянська зрілість, патріотизм, почуття обов'язку та відповідальності перед суспільством присвячено дослідження Н. Дерев'янка, П. Єгорової, М. Задерихіної, І. Жадан, І. Іванчук, П. Ігнатенка, П. Кендзьора, Н. Косаревої, Л. Крицької, С. Рябова та ін. Теоретичні основи позашкільної освіти в Україні розроблено в наукових працях В. Вербицького, Г. Пустовіта, Т. Сущенко, О. Биковської та ін.

Метою статті є висвітлення основних напрямів експериментальної роботи щодо виховання громадянської відповідальності старшокласників у позашкільних навчальних закладах.

Аналіз філософських, психолого-педагогічних джерел дозволяє зробити висновок про наявність різних поглядів, концепцій, ідей, які стосуються питань громадянського виховання особистості. Цей факт зумовлений трансформаціями, притаманними сучасному суспільству, процесом зміни ціннісних орієнтацій суспільства, а також, на думку О. Сухомлинської, "передусім різними підходами авторів до тлумачення процесів, які визначаються певними категоріями та почасти суперечливістю складових тієї чи іншої дефініції" [4, с. 4].

Дослідження актуальних теоретичних позицій (І. Бега, П. Ігнатенко, І. Зязюна, О. Кононко, В. Кременя, О. Сухомлинської, К. Чорної та ін.), основних положень Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності в межах

констатувального етапу дослідження дозволили обґрунтувати сутність, основні чинники і передумови виховання громадянської відповідальності старшокласників. Зокрема, визначальною для нашого дослідження є думка про те, що розуміння особистої (персональної) відповідальності є підґрунтям визначення сутності поняття “громадянська відповідальність” особистості. У такому контексті суттєве значення має положення академіка І. Беха про те, що відповідальна особистість не має права безсторонньо розмірковувати про перебіг будь-яких соціальних подій. Її відповідальність полягає в безпосередній участі в суспільному житті [1].

На основі теоретичного аналізу уточнено сутність поняття „громадянська відповідальність старшокласників”, яку слід розуміти як найвищу форму вияву особистої (персональної) відповідальності особистості в системі відносин “я – громадянське суспільство – держава”, що визначається реальним і потенційним аспектом усвідомлених дій щодо виконання добровільно взятих на себе обов’язків за розвиток основних сфер суспільства і культури, при умові критичного осмислення і переживання наслідків власної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних праць із громадянського виховання, сучасних підходів до визначення сутності поняття “громадянська відповідальність особистості”, дозволили визначити наступні *компоненти* у структурі поняття: раціонально-понятійний, емоційно-рефлексивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-поведінковий.

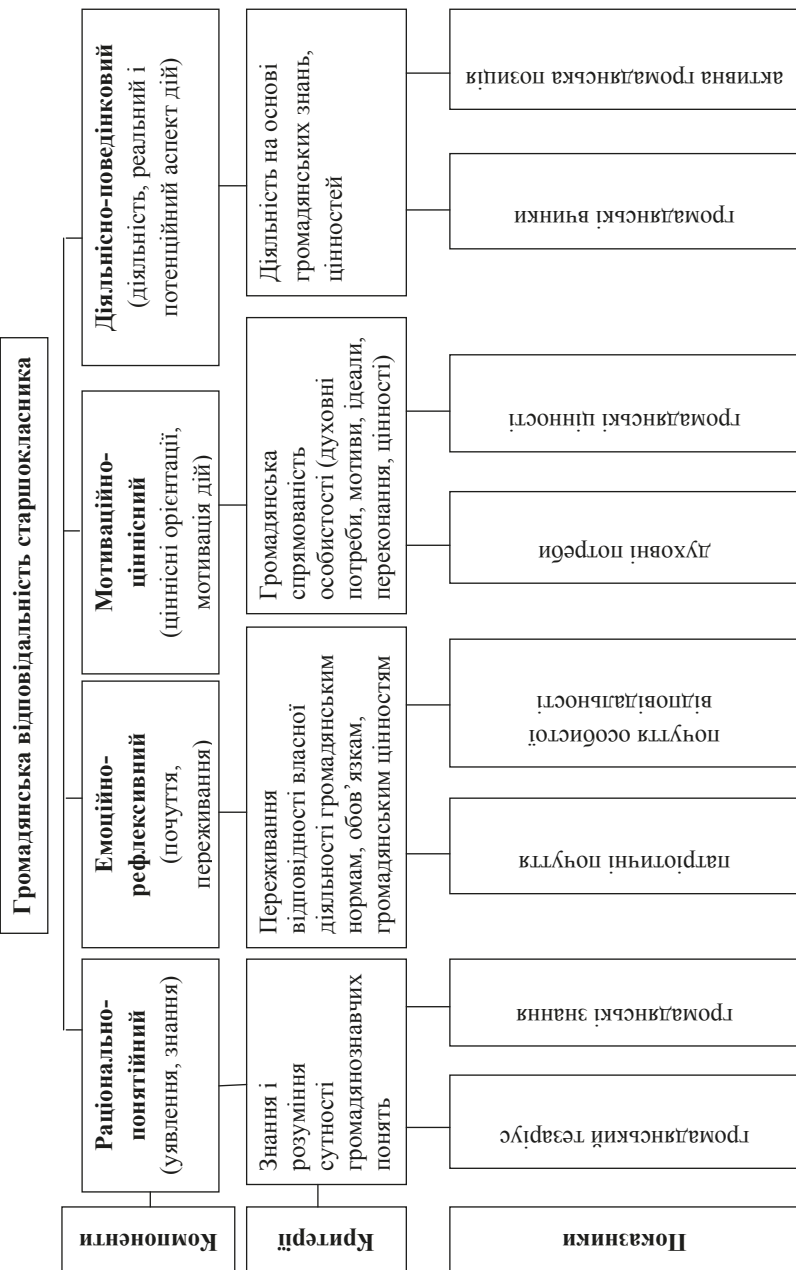
Відповідно до визначеної структури поняття ми обрали доцільний, мінімально достатній *перелік критеріїв* вихованості громадянської відповідальності старшокласників (схема):

- 1) знання і розуміння сутності громадянськознавчих понять;
- 2) переживання відповідності власної діяльності громадянським нормам, обов’язкам, громадянським цінностям;
- 3) громадянська спрямованість особистості (духовні потреби, мотиви, ідеали, переконання, цінності);
- 4) діяльність на основі громадянських знань, цінностей.

Відповідно до розроблених критеріїв і показників визначено *типологію*: 5 типів векторної спрямованості громадянської відповідальності старшокласників, а саме: ідеальний („ідейна самовідданість”), реальний („служіння суспільству”), формальний („усвідомлення необхідності”), відсторонений („непричетність”), негативістичний.

Схема

Критерії та показники громадянської відповідальності особистості



У процесі дисертаційного дослідження проаналізовано теоретичні основи позашкільної освіти, а також основні ідеї розвитку цієї ланки освіти на сучасному етапі. Аналіз відповідних теоретичних матеріалів та педагогічної практики дозволив визначити суттєві можливості педагогічного впливу виховної системи позашкільного навчального закладу на мотиваційний розвиток, самореалізацію, професійне самовизначення і формування компетентностей особистості.

З метою з'ясування наявних передумов виховання громадянської відповідальності старшокласників у ході констатувального етапу дослідження досліджено специфіку впливу навчально-виховного процесу позашкільних навчальних закладів на виховання громадянської відповідальності старшокласників. Відповідно було розроблено комплекс діагностичних методик, проведено експериментальне дослідження. За результатами зроблено висновок про те, що серед старшокласників досить поширеним є тип особистості зі зниженим почуттям відповідальності, підвищеною ексцентричністю, „розмитим“ усвідомленням громадянського обов'язку, низьким рівнем сформованості патріотичних почуттів з характерною пасивною позицією „виконавців“ за умови постійного контролю з боку дорослих (формальний тип).

За результатами аналізу проблеми аналізувалися об'єктивні чинники, що зумовлюють результативність громадянського виховання учнівської молоді. Зокрема, особливу значущість у результативності соціальних дій і вчинків учнівської молоді і прояву ними відповідальності має вплив як соціального мікросередовища, що включає безпосереднє оточення: сім'ю, навчальну та інші групи, так і макросередовища (охоплює економіку, суспільні інститути, суспільну свідомість і культуру) [2, с. 247–248].

Отже, основними *об'єктивними чинниками* (передумовами) виховання громадянської відповідальності старшокласників у позашкільних навчальних закладах визначено наступні:

- сприятливі умови соціального макросередовища (культування демократичних цінностей, посилення ролі громадянського суспільства, верховенство права, громадянська відповідальність всіх учасників суспільної взаємодії);
- професійна компетентність і громадянська спрямованість педагогічних кадрів для реалізації завдань громадянського виховання особистості.

Серед суб'єктивних чинників (передумов) виховання громадянської відповідальності старшокласників розглядаємо: достатній рівень розвитку особистої (персональної) відповідальності, духовних потреб, патріотичних почуттів особистості.

При розробці програми формульованого експерименту було враховано, що його спрямованість на виховання громадянської відповідальності старшокласників значною мірою залежить від створення відповідних педагогічних умов у навчально-виховному процесі позашкільного навчального закладу. Відповідно визначено і обґрунтовано наступні педагогічні умови виховання громадянської відповідальності старшокласників:

- формування необхідних базових особистісних характеристик старшокласників відповідно до вікових особливостей (достатній рівень розвитку особистої (персональної) відповідальності, духовних потреб, патріотичних почуттів особистості);
- впровадження у навчально-виховний процес позашкільних навчальних закладів змісту, форм і методів, що мають громадянсько-патріотичну спрямованість;
- реалізації педагогічного проекту “Відкритий простір громадянської відповідальності”, що передбачає створення виховного простору позашкільного навчального закладу, провідною ідеєю якого є виховання громадянської відповідальності учнів.

Зокрема, організаційними складовими реалізації ідеї педагогічного проекту “Відкритий простір громадянської відповідальності” (формульованний етап дослідження) в умовах позашкільного навчального закладу визначено наступні:

- створення системи учнівського самоврядування як форми організації колективної діяльності старшокласників громадянського спрямування в умовах позашкільного навчального закладу (учасники: обласна, районні, шкільні структури);
- широке залучення до реалізації проекту з метою створення простору соціального партнерства: 1) органів влади, місцевого самоврядування, громадських організацій, засобів масової інформації; 2) навчальних закладів області: позашкільні та загальноосвітні, професійно-технічні навчальні заклади, ВНЗ.

Проведення дослідження передбачало роботу в декількох групах різного за організаційними умовами позашкільного середо-

вища (гурток, обласне творче об'єднання, тематична табірна зміна). Особливість проведення формувального експерименту полягала в тому, що основні положення, принципи реалізації завдань педагогічного проекту були однаковою мірою реалізовані в кожній з формальних груп. Водночас, представлені організаційні форми, методики є рекомендованим педагогічним інструментарієм, остаточної вибір якого залежить від наступних чинників:

- професійна компетентність педагога;
- організаційні умови роботи експериментальної групи;
- склад групи, її потенціальні можливості, мотивація діяльності;
- комплекс проблем, виявлених в межах діагностичного етапу.

Наступні позиції є важливими в межах реалізації *педагогічного проекту "Відкритий простір громадянської відповідальності"*.

Першочерговим завданням педагогічної взаємодії зі старшокласниками було закладення загальної ідейно-мотиваційної основи спільної діяльності.

Акценти на діалогічній формі спілкування дозволили зняти психологічну напругу і комунікаційні перешкоди під час проведення експериментальної діяльності. Особистісно-орієнтований підхід в процесі організованої педагогічної взаємодії підсилював вплив на формування персональної відповідальності старшокласників.

Основним принципом організації і проведення формувального експерименту стала сутність тріади "громадянсько-відповідальна думка – громадянсько-відповідальне слово – громадянсько-відповідальна дія". Відповідно виховний вплив спрямовувався за напрямками: оволодіння знаннями і розуміння громадянсько-відповідальних понять, формування власної системи громадянських цінностей, а також мотивації залучення до активної діяльності, що дозволяє виявляти громадянську відповідальність.

Утвердження окресленого провідного принципу організації відкритого виховного простору має декілька значень, а саме:

- визначається взаємозалежність і взаємовплив компонентів тріади, що в загальній змістовій сукупності сприяє пробудженню внутрішньої необхідності саморозвитку когнітивної, емоційної, мотиваційної, ціннісної, діяльнісної сфери особистості;
- зовнішня установка через внутрішнє усвідомлення призводить до модифікації поведінки;

- аналіз результатів співвідношення поведінкових реакцій старшокласника в реальних життєвих ситуаціях зумовлює первинні оціночні висновки педагога щодо виявлення проблемних зон виховання громадянської відповідальності особистості.

Зміст (базові виховні блоки) розробленої педагогічної системи були визначені відповідно до поставлених завдань і спрямовані на формування духовних потреб особистості, почуття патріотизму, громадянських якостей особистості, а також практичних навичок соціальних (громадянсько спрямованих) дій.

Окремим модулем передбачено аналіз старшокласниками проблеми громадянської відповідальності особистості у контексті розвитку суспільства. Наприклад, старшокласникам пропонувалося письмово відобразити розуміння теми (висловлення думок у формі творів-роздумів, есе, творчих робіт). Представимо декілька проблемних аспектів, визначених старшокласниками в творчих роботах за темою: „Громадянська відповідальність – норма мого життя“:

- „Моя особиста громадянська позиція – це надзвичайна активність та небайдужість до всього, що відбувається навкруги. Я, звичайно, усвідомлюю і знаю, що велика кількість моїх ровесників – це люди байдужі, зациклені тільки на проблемах власного життя, але ж не можна так жити сьогодні...“;
- „Ми живемо у людському суспільстві, користуємося благами, створеними іншими людьми. Не можна бути просто байдужим спостерігачем. Я громадянка свого суспільства і це покладає на мене великі обов'язки, відповідальність. Совість не дозволяє мені бути лише споживачем благ і радощів...“;
- „Є три речі, які людина має тонко відчувати: можна, не можна і треба. Той, хто відчуває ці речі, має найважливішу рису громадянина – почуття відповідальності ...“ тощо.

Таким чином, при організації формувального експерименту практична педагогічна робота щодо виховання громадянської відповідальності старшокласників проводилася шляхом застосування відповідної системи змісту, методів, організаційних форм, педагогічних засобів, забезпечення відповідних відносин між суб'єктами педагогічної взаємодії, а також дотримання вимог до проведення експериментальної педагогічної роботи.

Визначення, наукове обґрунтування та дослідно-експериментальна перевірка педагогічних умов виховання громадянської відповідальності старшокласників у позашкільному навчальному закладі підтвердило ефективність комплексного підходу до вирішення поставлених завдань. Впровадження у практику роботи експериментальних груп педагогічного проекту "Відкритий простір громадянської відповідальності" забезпечило тенденції позитивних змін вихованості громадянської відповідальності в показниках, які відносяться до раціонально-понятійного емоційно-рефлексивного, та актуального аспекту діяльнісно-поведінкового компоненту. Результати зміни показників мотиваційно-ціннісного компоненту в експериментальних групах виявилися незначними, що суттєво вплинуло на загальну динаміку позитивних зрушень. У контрольних групах ці зміни взагалі не відбулися.

Таким чином, *наукова новизна* проведеної дослідно-експериментальної роботи полягає в тому, що

- вперше науково обґрунтовано, розроблено і експериментально перевірено педагогічні умови виховання громадянської відповідальності старшокласників в умовах позашкільного навчального закладу: формування необхідних базових особистісних характеристик старшокласників відповідно до вікових особливостей (достатній рівень розвитку особистої (персональної) відповідальності, духовних потреб, патріотичних почуттів особистості); впровадження у навчально-виховний процес позашкільних навчальних закладів змісту, форм і методів, що мають громадянсько-патріотичну спрямованість; реалізації педагогічного проекту "Відкритий простір громадянської відповідальності", що передбачає створення виховного простору позашкільного навчального закладу, провідною ідеєю якого є виховання громадянської відповідальності учнів;
- розроблено і обґрунтовано критерії, показники і типи векторної спрямованості вихованості громадянської відповідальності старшокласників;
- подальшого розвитку набули зміст, форми та методи громадянського виховання учнівської молоді в навчально-виховному процесі позашкільного навчального закладу.

Практичне значення дослідження полягає у можливості застосування його положень, висновків та рекомендацій у навчально-

виховному процесі позашкільних навчальних закладів, навчальних закладів різних типів (за умови адаптації). Отримані в ході дослідження результати склали основу реалізації педагогічного проекту "Відкритий простір громадянської відповідальності". Реалізований в експериментальних умовах проект зумовив розробку педагогічного інструментарію для системи виховання громадянської відповідальності старшокласників у навчально-виховному процесі позашкільного навчального закладу. Розроблена система виховання громадянської відповідальності старшокласників у позашкільних навчальних закладах може бути використана педагогічними працівниками позашкільних навчальних закладів, а також впроваджена в систему позакласної роботи загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних навчальних закладів.

Стаття не висвітлює проблему повною мірою. Створені в експериментальних умовах педагогічні умови і перевірка їх ефективності потребують подальшого дослідження в навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів різних типів.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: [підручник] / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / [за ред. І.Д. Зверевеї]. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
3. Туриніна О.Л. Психологія творчості: навчальний посібник / О.Л. Туриніна. – К.: Академія, 2007. – 160 с.
4. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К. : АПН, 2003. – 68с.

В статье отражены существенные аспекты проведения экспериментального исследования воспитания гражданской ответственности старшеклассников во внешкольных учебных заведениях. Приведены основные положения констатирующего и формирующего этапов исследования, общие результаты работы.

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданская ответственность старшеклассников, внешкольные учебные заведения.

The paper describes the essential aspects of the pilot study of education civil liability in extracurricular high school education. Presents the basic provisions of ascertaining and formative stages of research, the overall results.

Key words: civic education, civil liability of school students, after-school educational institutions.

УДК 37.034:613

С. О. Свириденко, м. Київ

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ СВІДОМОГО СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я СТАРШОКЛАСНИКІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглядаються теоретичні та методичні аспекти формування свідомого ставлення до власного здоров'я старшокласників інтернатних закладів. Висвітлюються сутність, зміст і види технологій, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я учнів. Визначаються форми і методи їх впровадження в умовах закладів інтернатного типу.

Ключові слова: здоров'я, старшокласники інтернатних закладів, свідоме ставлення, педагогічні форми і методи, здоров'язбережувальні технології, педагогічні форми і методи.

Турбота про здоров'я молодого покоління України, навчання дітей здоровому способу життя – один з провідних напрямів виховної роботи в закладах освіти. “Пріоритетним завданням системи освіти, - відзначається в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, - є навчання людини відповідальному ставленню до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищих суспільних і індивідуальних цінностей” [5].

Основні підходи до збереження і зміцнення здоров'я дітей визначені Національною Доктриною розвитку освіти (2002). Державними національними програмами “Здоров'я нації” (2009 – 20130), “Репродуктивне здоров'я” (2006 – 2015), Законами України “Про охорону дитинства” (2000), “Про соціальну роботу дітьми і молоддю” (2009), “Про заходи з попередження і зменшення вживання тютюнових виробів і їх шкідливого впливу на здоров'я населення” (2008) та ін.

Особливу актуальність для педагогіки представляє проблема здоров'я старшокласників. Від стану здоров'я випускників залежить благополуччя молоді сім'ї, виробничий потенціал і обороноздатність країни. Дані статистики свідчать про те, що лише 6-8 відсотків випускників загальноосвітньої школи визнані здоровими, кожний другий має морфно-функціональну патологію, понад 40 відсотків – хронічні захворювання.

Відсутність знань про культуру здоров'я, нехтування здоров'ям є причинами того, що 40 відсотків старшокласників мають слабкі

уявлення про теорію здорового способу життя, понад 50 відсотків з них вже спробували наркотики, 70 відсотків вступали у статеві стосунки. Ці дані говорять про те, що збереження і зміцнення здоров'я старших школярів – це насамперед моральна і педагогічна проблема. Перед вітчизняною школою стоїть задача виховувати у молодих людей стійку життєву позицію щодо збереження і змінення власного здоров'я.

Різні аспекти збереження і зміцнення здоров'я вихованців інтернатних закладів висвітлені в наукових працях ряду педагогів, психологів, медиків (Б.Кобзар, О.Киричук, В.Покась, Є.Постовойтов, В.Неділько, І.Єрмаков, Л.Сохань, М.Сметанський, М.Кобринський, В.Сперанський, І.Кон та інші). Вони відмічають, що у більшості вихованців закладів інтернатного типу відсутній позитивний досвід ставлення до здоров'я, не сформовані уявлення про способи його збереження та моделі поведінки, яка сприяє збереженню здоров'я.

В роботах названих авторів розглядаються окремі аспекти формування свідомого ставлення особистості до власного здоров'я, однак проблема формування свідомого ставлення старшокласників інтернатних закладів до власного здоров'я вивчена у вітчизняній практиці недостатньо. Не визначені можливості інтернатних закладів у вирішенні даного питання, не обґрунтовано педагогічні умови та сучасний зміст освітньо-виховної роботи. Виходячи з цього, метою статті є визначення та обґрунтування змісту та педагогічних умов формування свідомого ставлення старшокласників інтернатних закладів до власного здоров'я. При цьому необхідно виявити:

- сутність та сучасний зміст роботи педагогічних колективів інтернатних закладів щодо збереження і зміцнення здоров'я вихованців;
- пріоритетні напрями діяльності інтернатних закладів у визначеному напрямі;
- форми і методи виховання свідомого ставлення старшокласників до здоров'я як суспільної та особистісної цінності.

Основними особистісними утвореннями, що входять до структури свідомого ставлення до власного здоров'я є:

- усвідомлення учнями сутності понять зі сфери здоров'я і здорового способу життя; поглиблення валеологічних знань, самоосвіта і самопізнання, уявлення про місце здоров'я в ієрархії цінностей (когнітивний компонент);
- наявність внутрішньої і зовнішньої мотивації щодо збереження і зміцнення здоров'я; задоволення в оздоровчий діяль-

- ності особистісних потреб у самовираженні, самоствердженні та самореалізації; наполегливість та задоволення від успіхів в оздоровчій діяльності (мотиваційно-ціннісний компонент);
- самостійне планування та здійснення оздоровчої діяльності, аналіз її результатів та прогнозування наслідків; відповідальність за стан свого здоров'я; ініціативність і активність у виконанні оздоровчих заходів (поведінково-діяльнісний компонент).

Процес формування здорового способу життя вихованців в закладах інтернатного типу відбувається, в основному, у двох напрямках: 1) оздоровча робота, створення сприятливого для здоров'я соціального, психологічного та санітарно-гігієнічного середовища як підґрунття для формування свідомого ставлення вихованців до власного здоров'я; 2) діяльність, спрямована на виховання позитивної мотивації до здоров'я, потреби у здоровому житті; прищеплення знань, умінь і навичок, необхідних для збереження, зміцнення, відновлення здоров'я.

Реалізація першого напрямку відбувається завдяки впровадженню в практику роботи інтернатних закладів здоров'язбережувальних технологій. *Здоров'язбережувальні* технології – це ті, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі; ті, що вирішують завдання організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних вимог), відповідності навчального та фізичного навантаження можливостям дитини. Під здоров'язбережувальними технологіями в широкому сенсі розуміємо всі педагогічні технології, які не шкодять здоров'ю учнів, а саме: оздоровчі, що спрямовані на зміцнення здоров'я учнів, технології навчання здоров'ю, технології виховання культури здоров'я [2].

До конкретних методів цього типу технологій належать: диспансеризація учнів; профілактичні щеплення; забезпечення рухової активності; вітамінізація, організація здорового харчування; заходи санітарно-гігієнічного характеру, пов'язані з респіраторно-вірусними інфекціями та грипом [1,2].

Зважаючи на те, що значна частка вихованців, які у минулому виховувалися у сім'ях, життя яких було ускладнено пияцтвом і аморальною поведінкою батьків, приходиться до навчального закладу з травмованою психікою та шкідливими звичками, формування здорового способу життя вихованців закладів інтернатного типу відбувається у контексті реабілітаційної педагогіки і має на

меті відновлення та корекцію частково втрачених або послаблених функцій дитячого організму у фізичній, психічній, соціальній і духовній сфері [4].

Здоров'язбережувальні технології реалізуються в життєдіяльності інтернатного закладу у вигляді конкретних цільових програм. Так, на створення здорового середовища перебування вихованців в закладі освіти може бути спрямована програма "Здорове середовище". Вона включає сукупність засобів і методів з організації оптимального режиму навчальної діяльності; дотримання санітарно-гігієнічних вимог, харчування, рухової активності; гуманні відносини між членами колективу; врахування позитивних тенденцій і закономірностей використання певних способів збереження і зміцнення здоров'я. Важливим є створення в школі доброзичливого, комфортного психологічного середовища, яке допомагає досягти учням і педагогам гармонійних взаємин з оточуючими і з самим собою та сприяє формуванню позитивної мотиваційної діяльності.

Організаційний акцент педагогічної технології заключає в собі комплекс заходів щодо забезпечення процесу формування здорового способу життя на оптимальному рівні. Зважаючи на те, що деякі інтернатні заклади перепрофілюються на спеціалізовані з поглибленим вивченням ряду предметів, актуальним стає питання навчання учнів способом профілактики перевтоми внаслідок навчального перевантаження. Важливим є також питання щодо підвищення психологічної готовності учнів до стресогенної ситуації. Зниження негативного впливу на стан працездатності учня забезпечує підвищення комфортних гігієнічних умов. Впровадження здоров'язбережувальних технологій у навчальний процес відбувається через: пропаганду здорового способу життя; проведення днів здоров'я, фізкультурних заходів і спеціальних гімнастик, які, на жаль, рідко практикуються в старших класах; тренінги з учнями і вчителями тощо.

На формування індивідуального здоров'я старшокласників може бути спрямована програма "Здоров'я особистості". Головне завдання її реалізації – інтеграція пізнавальної та оздоровчої діяльності вихованців – спрямованої на зміну і перетворення форм неправильної і неефективної життєдіяльності, що веде до погіршення здоров'я в умовах інтенсивного навчання. Структура технології визначається рівнями її існування (особистісний, колективний), суб'єктами, які в ній беруть участь (учні, педагоги, батьки, лікарі).

В основу реалізації програми покладені проблема низького рівня здоров'я старшокласників, нестача знань з питання здорового способу життя. Детермінантом рішення даної проблеми виступає допущення про те, що особистість, яка не вміє турбуватися про своє здоров'я, нічого не робить для його зміцнення, а лише дозволяє турбуватися про себе іншим, ніколи не буде здоровою, незважаючи на всі зусилля освітнього закладу. Лише особиста відповідальність за власне здоров'я разом з необхідною компетентністю в прийомах і технологіях збереження і зміцнення здоров'я, а також знання своїх індивідуальних особливостей дозволяють досягти мети, якою є підтримка здоров'я на оптимальному рівні.

Змістова сутність рішення цієї проблеми - виховне значення теоретичної підготовки учнів. Вона реалізується за усіма можливими напрямками виховної роботи, починаючи від ідеологічної, формувальної, методичної побудови занять, валеологічної спрямованості кожного навчального предмета, і закінчуючи поведінкою і ставленням до здоров'я самих вчителів.

Зміст діяльності педагогічних та учнівських колективів з формування свідомого ставлення до власного здоров'я включає:

1. Прищеплення учням знань та вмінь які слугують підґрунтям для вироблення стійких поглядів і переконань і є спонукальною системою для здійснення оздоровчо-профілактичних дій і вчинків. У процесі засвоєння учнями знань та вмінь формується позитивне ставлення до власного здоров'я як цінності та своєї ролі у його збереженні.
2. Формування вмінь і навичок здорового способу життя.
3. Привчання дітей до виконання правил і норм здорового способу життя, дотримання режиму дня, санітарно-гігієнічних правил. Систематичне включення учнів в оздоровчу діяльність. Навчання способам самоконтролю за станом власного здоров'я.
4. Підвищення валеологічної грамотності педагогічного колективу (вчителів, вихователів, лікарів, психолога, соціального працівника).

Особливо важливими для формування свідомого ставлення старшокласників до власного здоров'я є;

- емоційне стимулювання, яке потребує широкого використання літератури, історії і народознавства, прикладів авторитетних людей, ситуації успіху та інших стимулів з метою ство-

рення позитивної основи при вивченні складних питань щодо збереження і зміцнення здоров'я;

- превентивність - означає, що виховні впливи спрямовуються на профілактику негативних проявів у способі життя та ставленні до здоров'я, запобігання вживанню наркотичних речовин, небезпечних статевих стосунків;
- суб'єктність, що передбачає емоційну опору на реальне життя підлітка з урахуванням його особистісного досвіду;
- креативність, що полягає у творчому характері ставлення особистості до здоров'я. Реалізація цього принципу потребує створення умов для того, щоб учень навчився вибирати для себе способи збереження здоров'я відповідно до індивідуальних особливостей та життєвих обставин [4].

Систематичний вплив на організм та психіку учнів може бути успішним лише за умови доцільного використання методів та прийомів здоров'язбережувального впливу. Використання методів та прийомів залежить від багатьох умов: професійних здібностей учителя, його особистої зацікавленості, регіональних та місцевих умов. Тільки при врахуванні усіх умов можна створити оздоровчий освітній простір, де реалізовуватимуться ідеї здоров'язбережувальної педагогіки [1].

Ефективність процесу формування свідомого ставлення старшокласників до власного здоров'я та здорового способу життя забезпечується реалізацією комплексу взаємопов'язаних педагогічних умов, від яких залежить вибір методів, прийомів і засобів.

Так, формування інтересу підлітків до власного здоров'я, стійкої потреби і бажання турбуватися про нього забезпечується включенням вихованців у різноманітні види валеологічної діяльності, (спортивні свята, "Дні здоров'я", валеологічні КВК тощо), та в рефлексивну діяльність, що потребує від них постійного спостереження за собою, своїми діями, фізичним та психологічним станом. При цьому доцільно звертатися до таких форм виховної роботи, як анкети, твори-самоаналіз фізичного і психологічного самопочуття, ведення щоденників здоров'я тощо. Найкраще навчання рефлексивній діяльності здійснюється в процесі тренінгових вправ, які дають можливість перебудувати неадекватну самооцінку підлітків, сформувані в них внутрішню потребу до самовдосконалення. Підвищенню рівня самосвідомості та саморегуляції підлітків сприяють завдання, спрямовані на аналіз власних вчинків, виявлення

особистого уміння самостійно знаходити причини своїх невдач та нездоров'я.

У формуванні мотивації на здоровий спосіб життя велику увагу відіграє ідеал, приклад авторитетних людей. Зважаючи на те, що коло спілкування вихованців інтернатів більш обмежене, ніж учнів, які проживають в сім'ях, велике значення має особистий приклад людей, які їх оточують – вчителів, вихователів, медичного та технічного персоналу.

З метою формування валеологічної освіченості підлітків у позанавчальній просвітницькій діяльності використовуються лекції фахівців, бесіди вихователів, лекторії тощо; діяльність дитячих об'єднань, клубів, валеологічного десанту та інших форм позаурочної виховної роботи; вивчення досягнень відомих людей щодо формування свого здоров'я завдяки власним зусиллям.

Формування умінь і навичок здорового способу життя потребує включення вихованців в здоров'ятворчу та здоров'язберігаючу діяльність. Серед засобів, які найбільш успішно цьому сприяють – фізкультурно-оздоровча, ігрова, творча діяльність; заходи, що проводяться в школах-інтернатах (свята, змагання, естафети тощо), дотримання режиму дня, санітарно-гігієнічних вимог, виконання ранкової гімнастики тощо.

З метою підвищення пізнавальної активності учнів, виховання у них творчого підходу до життєвих проблем, приведення у дієвий стан їхніх фізичних, моральних та інтелектуальних сил педагоги все частіше звертаються до активних методів навчання і виховання, які стимулюють пізнавальну діяльність учнів, будуються насамперед на діалозі, передбачають вільний обмін думками з тієї чи іншої проблеми.

Практика свідчить, що в старших класах формуванню здорового способу життя сприяють проблемно-пошукові методи навчання. При проблемному навчанні учитель не повідомляє готових знань, а спрямовує учнів на їх пошук. Поняття, закономірності, теорії пізнаються в ході спостережень та аналізу. Процес навчання в такому випадку уподібнюється науковому пошуку і відображається в наступних поняттях: проблема, проблемна ситуація, гіпотеза, засоби рішення, експеримент, результати пошуку.

Педагогічна умова, спрямована на формування в підлітків таких особистісних якостей, які дозволяють бути активними суб'єктами діяльності зі збереження і зміцнення здоров'я, потребує використання таких форм, методів і засобів, як гра (сюжетно-рольова, ситуативна, рухлива, інтелектуальна). Для учнів старших класів

ефективною формою гри є театралізоване дійство, схоже на традиційний диспут (дебати, аналіз проблемних історій і ситуацій), спортивні свята, брейн-ринги та інші інтелектуальні ігри. Прищепити учням навички, адаптуватися у складних життєвих ситуаціях, тобто вберегтися від емоційних та інформаційних стресів, позбавитись від негативних емоцій допомагають заняття театральним мистецтвом.

Практика свідчить, що в старших класах формуванню здорового способу життя сприяють проблемно-пошукові методи навчання. При проблемному навчанні учитель не повідомляє готових знань, а спрямовує організує учнів на їхній пошук. Поняття, закономірності, теорії пізнаються в ході спостережень, аналізу. Процес навчання в такому випадку уподібнюється науковому пошуку і відображається в наступних поняттях: проблема, проблемна ситуація, гіпотеза, засоби рішення, експеримент, результати пошуку.

Доцільно використання рольової та ділової гри, психодрами та соціодрами, які є популярними серед учнів старшого шкільного віку. В ході таких форм виховання відпрацьовується уміння відчувати ситуацію в колективі, оцінювати і зміцнювати свій власний стан та стан інших, уміння входити в продуктивний контакт з навколишніми.

Особливе місце у формуванні соціального та психічного здоров'я учнів займають суто інтерактивні ігри. Головна їх мета – зміна і покращення моделі поведінки учасників навчально-виховного процесу, а зміст складають самопізнання, аналіз і активізація особистісних рис характеру, набуття знань через власний досвід.

Позаурочна діяльність з формування особистісного здоров'я включає активні форми виховання: проведення екскурсій, походів; екологічні рейди; науково-дослідну діяльність школярів з впливу чинників довкілля на здоров'я з метою корегування здоров'язберігаючих технологій і для аргументованого переконання учнівської молоді в необхідності дотримання гігієнічних вимог; проектну діяльність, пов'язану з формуванням культури здоров'я у старшокласників; участь у конкурсах та змаганнях; практична діяльність з озеленення інтернатного закладу та пришкольній території тощо. Позитивні результати дає шефська робота серед молодших школярів або діяльність за принципом «рівний-рівному».

Отже, ефективність процесу формування свідомого ставлення старшокласників до власного здоров'я залежить від сукупності зовнішніх і внутрішніх складових освітньо-виховного процесу

Визначальним є розгляд даної проблеми усіма суб'єктами педагогічного процесу як пріоритетної мети, що забезпечує формування, збереження й зміцнення здоров'я вихованців.

Література

1. Бирюкова Ю. Н. Формирование здорового образа жизни у учащихся общеобразовательной школы на основе здоровьесберегающих технологий; дис... канд. пед наук: 13. 00 01 / Ю. Н. Бирюкова. - Краснодар, 2004.
2. Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения: методические рекомендации /Под ред. М.М. Безруких, В.Д. Сонькина. -М., 2002. – 118 с.
3. Капранова Г. В. Формування культури здоров'я у старшокласників загальноосвітньої школи промислового міста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07/ Г. В. Капранова. - Луганськ, 2010.
4. Кобзар Б.С., Постовойтов Є.П. Специфіка позаурочної виховної роботи з учнями шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків /Б. С. Кобзар. – К. : Стилос, 1997.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у ХІ столітті. – К. : Шкільний світ, 2001.

В статье рассматриваются теоретические и методические аспекты формирования сознательного отношения старшеклассников интернатных учреждений к собственному здоровью. Освещаются суть, содержание и виды технологий, направленных на сохранение и укрепление здоровья учащихся. Определены формы и методы их внедрения в жизнедеятельность учреждений интернатного типа.

Ключевые слова: *здоровье, старшеклассники интернатных учреждений, сознательное отношение, педагогические формы и методы. здоровьесберегающие технологии, жизнедеятельность, педагогические формы и методы.*

In the article are considered the theoretical and methodical aspects of forming of consiousre lation of senior pupils of boarding shoools to own health. Light up essence, maintenance and types of technologies, napravlenikh on a maintainance y strengthening of zdorov'ya student. Forms and methods of 'kh introduction are certain in the vital functions of establishments of internatnogo type.

Key words: *health, senior pupils of boarding shoools , conscious relation, pedagogical forms and method, introduction of technologies of health.*

УДК 37.034

*Ю.І.Сидоренко, м. Миколаїв***РОЛЬ МАТЕРІ У ФОРМУВАННІ
ГАРМОНІЙНИХ ВЗАЄМИН З ПІДЛІТКАМИ
В УМОВАХ НЕПОВНОЇ СІМ'Ї**

У статті розглядається вплив матері на розвиток особистості підлітка в цілому та безпосередньо на формування гармонійних взаємин в умовах неповної сім'ї.

Ключові слова: взаємини, неповна сім'я, гармонійний.

Зміцнення інституту сім'ї у новій демократичній і незалежній Україні є надзвичайно актуальним і важливим питанням. Сім'я – первинний і основний виховний осередок формування людської особистості. Вона є тим чинником, що вводить дитину в світ соціальних відносин, формує ставлення до оточуючих, певні моральні принципи, проектує сімейні виховні взаємини, в процесі яких відбувається трансляція соціального міжпоколісного досвіду.

Зараз ми можемо спостерігати загальну кризу розвитку сім'ї, яка характеризується як кількісними (зменшення показників народжуваності дітей, значна кількість розлучень тощо), так і якісними показниками (трансформація суспільних і сімейних цінностей, послаблення виховної функції, психологічні проблеми членів сім'ї тощо). Неповні сім'ї, які стали однією з сучасних моделей сім'ї, особливо схильні до цих явищ. Вони є більш вразливими, що можна пояснити звуженням спілкування батьків з дитиною, послабленням виховних можливостей, неповною реалізацією родинних функцій (репродуктивна, економічна, господарсько-побутова, соціальна та духовна). Саме у таких сім'ях часто виникають непорозуміння між дітьми та їх батьками, спричинені як несприятливими економічними умовами проживання, статусом сім'ї у суспільстві, так і невмінням батьків налагодити гармонійні взаємини з дитиною, недостатністю їх педагогічної підготовки.

Теоретичні засади проблеми формування високої культури людських взаємин відображені у роботах психологів та соціологів І. Бестужева-Лади, І. Бега, Л. Венгер, Л. Виготського, О. Запорожця,

І. Кона, Г. Костюка, О. Леві, О. Леонт'єва, Н. Максимової, А. Харчева та ін.

Основою змісту гармонійних взаємин у сім'ї є система суб'єкт-суб'єктних відносин між батьками та дітьми, метою яких є створення психологічно сприятливих умов для розвитку особистості. Проблеми сім'ї та гармонізації взаємин дорослих і дітей у ній вивчали такі вітчизняні та зарубіжні науковці, як К. Абульханова-Славська, М. Алексеєва, Ю. Альошина, В. Васютинський, Л. Осьмак, Г. Івончик, Н. Массен, Дж. Конджер, О. Рюлле, Б. Заззо, Р. Перрон та ін. Вплив сім'ї на ціннісні орієнтації дітей досліджували О. Доукіна, Т. Лодкіна, О. Нікуленко, В. Титаренко та ін.

Ключовим поняттям для нашого дослідження є термін «взаємини». У результаті аналізу бібліографічних джерел було виявлено, що у вживанні є взаємопов'язаними наступні поняття: «відносини» (О.Лазурський, В.М'ясищев, В.Коротеева, Я.Коломинський, А.Сідельковський), «взаємини» (Т.Алексеєнко, А.Гончаренко, Л.Пелипенко, О.Кононко), «стосунки» (І.Бех, А.Сущенко, М.Обозов).

У психології існує дві різні інтерпретації терміну «відносини»: з одного боку – реальний об'єктивний зв'язок особистості та предмету, однієї людини з іншою; з іншого, – своєрідна реакція на предмети, явища як суб'єктивна позиція стосовно них, тобто, як психологічні зв'язки. У першій інтерпретації – це внутрішні переживання та зовнішні дії, вибіркового характеру яких визначає індивідуальну своєрідність кожної окремої особистості. У другій – умови взаємодії людей та становлення особистості, її навчання і виховання.

Взаємини між людьми є результатом відносин до речей, до людських предметів. Але не всі відносини людини до людини можна назвати взаєминами, а тільки ті, де є взаємність у цьому виді відносин. У взаєминах проявляється внутрішня особистісна основа взаємодії, а у взаємодії – реалізація або наслідок та вираження взаємин.

Універсальним засобом взаємин в усі часи вважалося спілкування людей. Здійснюючи спільну діяльність, люди вступають у спілкування один з одним, встановлюючи психологічний контакт, який є складним і багатограним процесом, що може виступати водночас як процес взаємодії індивідів і як інформаційний процес, і як ставлення один до одного, і як процес взаємовпливу, і як процес співчуття і взаєморозуміння. Характер спілкування залежить від рівня та характеристики взаємин між людьми.

Очевидною є необхідність міжпоколінної взаємодії, що відбувається у спілкуванні дитини з дорослими. Таким чином відбувається передача досвіду попередніх поколінь та окреслюється перспектива життєвого самовизначення наступного покоління. І хоча з точки зору цивілізаційних благ, цей досвід вже не такий важливий, оскільки дуже швидко застаріває, то з точки зору соціально-психологічних відносин залишається дуже значущим.

Поняття «взаємини» є двостороннім, а отже їх характер і якість, залежать як від підлітків з одного боку, так і від їх батьків – з іншого. Очевидним є той факт, що формування гармонійних взаємин у неповній сім'ї має свої особливості, тому метою цієї статті є проаналізувати саме роль матері у вихованні та її вплив на дитину для того, щоб в подальшому визначитися, що потрібно для формування гармонійних взаємин між підлітками та їх матерями.

Батьківство є соціально-культурним феноменом, що характеризується певною системою продиктованих культурою та суспільством норм і правил, що регулюють розподіл функцій виховання дітей у сім'ї [1, с. 103]; інтегральною сукупністю соціальних та індивідуальних характеристик особистості, що охоплює всі аспекти життєдіяльності людини, у тому числі і особистісний розвиток [2], ґрунтується як на кровній спорідненості (біологічна дитина), так і на соціальних зв'язках (прийомна дитина).

Природа у поняття «батьківство» (рос. – родительство) вклала парний вплив, отже, саме ця парність є необхідною умовою гармонійного розвитку особистості дитини. Але парадокс еволюції людських відносин у тому, що наявність обох батьків і повної сім'ї не гарантує гармонійного розвитку особистості дитини. І все ж таки така вірогідність вище у повній сім'ї, ніж у неповній, де дитина відчуває дефіцит чоловічої /жіночої моделі (зразка поведінки, виховання, об'єкту ідентифікації тощо).

Наукові пошуки різних галузей науки обумовили глибинні дослідження ролі матері в історії. Материнство є феноменом більш біологічним, що ґрунтується на природі інстинктів.

Попри єдність думок щодо інстинктивної природи материнської любові, погляди науковців на сучасну роль матері різняться. Соціальна активність жінки призвела до зміщення традиційних гендерних ролей, у чому ряд науковців (Л.Горбатенкова та ін.) вбачають можливі негативні наслідки, такі як безініціативність хлопців та лідерство дівчат [3, с. 62]. Хоча безініціативність хлопців

може бути результатом не надмірної материнської опіки, а зростаючого соціального інфантилізму чоловіків взагалі, в яких жінка не вбачає рівнозначного партнера; її фінансова незалежність дозволяє їй доволі легко руйнувати шлюб або не створювати його взагалі. Сучасні моральні устої припускають материнство без батька і без шлюбу як таких. Тому сучасна тенденція розвитку соціуму обумовила зростання кількості неповних сімей через розлучення та поза-шлюбне народження [4, с. 58].

Материнська любов – це безумовна любов, це любов до безпорадного, яка нічого не вимагає взамін. Мати любить не за щось конкретне, а лише тому, що вона народила цю дитину, її любов неможна завоювати ніяким чином (вона або є, або її немає). Материнська любов, передусім, проявляється в емоційному прийнятті та турботі.

Гармонійні відносини матері і дитини у підлітковому віці є не стільки результатом її активної виховної позиції, скільки віддаленим результатом чуйності матері стосовно потреб немовляти, оскільки перший емоційний зв'язок – прихильність закладається у 7-9 міс. [5, с. 117]. Прихильність виступає моделлю взаємодії, що забезпечує налагодження контактів з близькими дорослими, які задовольняють потреби дитини у безпеці. Прихильність, заснована на почутті безпеки, з роками реалізується у взаєминах батьків і дітей: взаємоповазі, глибокому взаєморозумінні та взаємному емоційному прийнятті [6].

Надійна прив'язаність як ядро майбутніх гармонійних взаємин закладається за наступних умов:

- емоційного прийняття дитини та здібність комунікувати його в дії (любов і повага до особистості дитини);
- чуттєвості, сенситивності до поведінки дитини, здібність виявляти ті особливості поведінки дитини, які виражають її потреби та бажання;
- розуміння стану дитини і вміння з'ясувати причини певного стану;
- відгуку матері як уміння адекватно реагувати на стан і потреби дитини;
- постійності, послідовності та чіткості поведінки матері, що забезпечують можливість дитини орієнтуватися у взаєминах з нею;
- високого рівня суб'єктності спілкування у взаємодії: орієнтації матері на дитину як на суб'єкт, а не об'єкт догляду і маніпуляцій [1, с. 107].

Отже, якість взаємин між матір'ю і дитиною закладається в результаті задоволення нею психофізіологічних потреб немовляти.

Мати створює емоційний фон психосоціального розвитку дитини, формує у дитини концепцією уявлень про себе, являє собою модель побудови знань про світ [4, с. 51]. Материнські виховні стратегії, зазвичай, спрямовані на відчуття провини і таким чином матері досягають покори з боку дітей. У підлітків мати має авторитет у питаннях навчального, соціального та особистісного характеру; з нею вони мають більш довірливі, близькі та відверті відносини, ніж з батьком. До речі, мати також більш охоче ділиться своїми почуттями і думками з дітьми. Але навіть, якщо вона не вербалізує власні почуття, її стан завжди відображається на дітях (не завжди позитивно). Мати, точніше рівень її освіченості, має вагомий вплив на формування ціннісних орієнтацій підлітка [4, с. 51].

Матір має більший вплив, ніж батько, на самооцінку та поведінку сина. У випадку оптимістичних очікувань, підтримки впевненості у собі, вона спроможна самотужки коригувати його самооцінку, якою б конфліктною вона не була.

Відсутність матері призводить до затримки психосоціального та інтелектуального розвитку дитини [6], появи і загострення невротичних проявів та психосоматичних розладів у дітей [4].

Дівчата, які виростили без матері, відрізняються маскулітністю, грубістю та жорстокістю [9, с. 34], як правило, надалі обирають каральні засоби виховання та воліють зривати свій гнів на дітях [4]. Втрата матері у дитинстві (до 6 років) може призвести до майбутньої делінквентної та адиктивної поведінки, подальшої депресивності у хлопця та гальмування стійкої прив'язаності у дівчинки [10].

Отже, дефіцит материнської любові приводить до різних наслідків. Наслідки материнської депривації є вражаючими, оскільки результатами її є фізичні та психічні захворювання.

Відсутність одного з батьків, звичайно, суттєво позначається на особистості дитини, але існують так звані чинники протидії, що дозволяють компенсувати цей дефіцит:

- вік дитини (в ранньому дитинстві ключовою фігурою є мати, пізніше вплив батька прирівнюється до материнського, пізніше на зміну їм приходять однолітки та суспільні інститути соціалізації);

- стать дитини (міра батьківського впливу та успіх у вихованні дітей залежать від статі дитини. Позасімейне оточення є більш важливим для хлопця, ніж для дівчини);
- інші агенти соціалізації (в межах родини та поза нею);
- ступінь відмінності в умовах життя, ціннісних орієнтаціях між поколінням батьків та поколінням дітей;
- компенсаційні механізми соціалізації, які урівноважують або зводять нанівець виховні зусилля батьків.

Традиційно більшістю дослідників (І.Дементьєва, Б.Кочубей, В.Целуйко та ін.) звертається увага на поширені помилки матерів намагатися замінити відсутнього батька і поєднати у собі ці дві ролі та цілковите присвячення себе дитині за принципом «життя заради дитини». Любов «за двох» – зазвичай не результативна.

Цілковите присвячення себе дисгармонізує дитину, оскільки така материнська любов утримує в собі багато «домішків»: почуття власності, надто великої прихильності, егоїзму, незадоволеності, бажання самоствердитися за рахунок дитини тощо, а тому також не є дієвим.

Більш ефективним є постійний психологічний контакт з дитиною як універсальна вимога до виховання, що може бути рекомендована як для повної, так і неповної сім'ї, оскільки саме через такий контакт відчуються й усвідомлюються батьківська любов, прихильність та турбота. Однак цей психологічний акт є не разовим актом, а результатом постійної взаємодії між матір'ю /батьком та дитиною.

Виховання дитини у неповній сім'ї є звичайним, нормальним процесом, що відбувається у більш складних умовах (психологічні, педагогічні та соціально-економічні труднощі). Тому дуже розумно, коли самотні мати /батько обмірковують ситуацію, шукають альтернативні шляхи розв'язання проблеми, не нехтують методами самовиховання (оскільки джерелом проблем можуть бути вони самі).

Слід зазначити, що неповна сім'я, окрім негативних аспектів, має позитивні. Наприклад, у випадку розпаду неблагополучної сім'ї (асоціальної, аморальної конфліктної тощо), оскільки психіка матері /батька та дитини позбавлена від конфліктів та насилля. Така структурна деформація сприяє стабілізації сім'ї як у психологічному, так і фінансовому плані. Так, у дитини покращується

навчальна успішність, а у матері /батька з'являється стимул до покращення фінансової ситуації для забезпечення якісної освіти дитині.

Дітям з неповних сімей за свої милі людські якостями частіше, ніж їхні одноліткам, які проживають у повних сім'ях (О.Максимович, Я.Ніколаєва та ін.), тому що вони відчують себе відповідальними за матір /батька, за сім'ю, рано включаються у суспільне життя і досягають самостійності. Вони менш схильні до адиктивної поведінки, ніж їхні однолітки з повних неблагополучних сімей.

Підлітки з неповних сімей більш конструктивно розв'язують конфлікти, орієнтовані на співпрацю, бережливі (Т.Гущина, М.Докторович, С.Зеленчукова). Відчувши гіркоту втрати, такі підлітки цінують емоційну близькість і мають дружні відносини не лише з самотніми матір'ю /батьком, а й більш розширеним родинним колом (дідусі, бабусі, тітки тощо). Гармонійні взаємини між самотньою матір'ю та дитиною нівелюють наслідки втрати максимум за два роки (О.Максимович).

Для попередження вад однобічного виховання та дисгармонізації сімейних взаємин доцільно:

- організувати дружню взаємодію з авторитетним дорослим (за відсутності матері-жінки) як компенсаційний фактор;
- вивчати стосунки з колишнім подружжям без присутності підлітка;
- надати підтримку підлітку в період розлучення /втрати матері / батька;
- самотній матері доповнити поведінку чоловічою суворістю та вимогливістю;
- самотньому батькові додати більше чуйності та терпіння;
- вивчити законодавчу базу стосовно отримання матеріальної допомоги від держави, звернути увагу на діяльність соціальних центрів та громадських організацій щодо соціальної, психологічної і педагогічної допомоги;
- не сформувавши негативної настанови щодо шлюбу і сім'ї (особливо це важливо в підлітковому віці).

Утім, при всій складності гармонізації взаємин батьків і підлітків розв'язання цього питання є менш проблемним, ніж у повних неблагополучних сім'ях. Часткове вирішення цієї проблеми ми бачимо в організації педагогічної просвіти з метою набуття само-

тніми матерями теоретичних знань та практичних умінь і навичок стосовно повноцінного виховання дитини в умовах неповної сім'ї, роз'ясненні важливості батьківського спілкування з підлітками для встановлення гармонійних взаємин, які є передумовою розвитку гармонійної особистості.

Література

1. Сіданич І. Культура взаємин бітьків і дітей, її сутність та зміст/ І.Сіданич // Освіта і управління. – 2003. - №4. – С. 102-109
2. Евсеенкова Ю.В., Портнова А.Г. Отцовство как структурно-динамический феномен // Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов. - Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. - С. 104-110.
3. Горбатенкова Л.М. Отец и семья/ Л.М.Горбатенкова. – Минск : «Полымя», 1993 – 127 с.
4. Докторович М.О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: Дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.05 – К, 2007. – 207 с.
5. Психология социальной работы / Под ред. Гулиной М.А. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
6. Боулби Джон. Привязанность/ Д.Боулби. – М.: Гардарики, 2003. – 477 с.
7. Паняева О. Специфика отцовского взаимодействия с ребенком (в сравнении с материнским)/ О.Паняева // Воспитание школьников. – 2003. - №3. – С. 55.
8. Берг-Кросс Л. Терапия супружеских пар/ Л.Берг-Кросс. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2004. – 528 с.
9. Лысогорская М.В. Типы родительской семьи и особенности внутриличностного конфликта у подростков: Дис. ...канд. психол.наук: 19.00.05. – Ярославль, 2001. – 191 с.
10. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи/ В.М.Целуйко. – М. : Владос, 2003. – 272с.

В статье рассматривается влияние матери на развитие личности подростка в целом и непосредственно на формирование гармоничных взаимоотношений в условиях неполной семьи.

Ключевые слова: взаимоотношения, неполная семья, гармоничный.

In the article the influence of mother on teenager's personality development in general is studied, as well as on harmonious relation formation under conditions of one-parent family/

Key words: relations, one-parent family, harmonious.

УДК 378

О.Є. Смолінська, м. Дрогобич

ОСОБИСТІТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті характеризується зв'язок культурно-освітнього простору педагогічного університету й особистості майбутнього фахівця як комплексна наукова проблема. Звернено увагу на актуальні питання розвитку педагогічної освіти і науки, у тому числі як інституцій. Також ідеться про педагогічну герменевтику понять організаційної культури та індигенної особистості.

Ключові слова: особистість, культурно-освітній простір, педагогічний університет.

Проблема становлення цілісної професійної особистості майбутнього педагога протягом навчання в університеті є достатньо складною, зважаючи на ряд факторів, у тому числі, насамперед, через багатогранність характеристик та різноманітність чинників та умов її формування. Риси, яких набуває особистість протягом навчання у ВНЗ, незалежно від напрямку підготовки, є, радше, своєрідним "ескізом" майбутнього професійного портрета, де накреслені найбільш суттєві лінії, розвиток згідно з якими забезпечить успіх у професійній діяльності, при цьому університет (у контексті цієї публікації – педагогічний) практично позбавлений можливості початкової звірки цих домінуючих, у майбутньому, профілів з уже сформованими передумовами щодо їх наступності, несуперечливості тощо. Інакше кажучи, особистість вступника для педагогічного ВНЗ виступає такою собі "чорною скринькою", розкрити яку можна лише після вступу. Існує суттєва відмінність між педагогічними та непедагогічними вишами щодо чіткості, виразності підсумкового "ескізу" особистості професіонала, її сутність полягає у тому, що культурно-освітнє середовище університету матиме різний рівень дієвості щодо різних професій. Зокрема, випускник технічного, аграрного, медичного, військового чи іншого з профільних непедагогічних ВНЗ у процесі здобування вищої освіти отримує лише виразні "лабораторно вивірені" зразки професійної поведінки, фахових рис, інакше кажучи, вивчає ідеальне життя у професії, тому дієвість культурно-освітнього середовища ВНЗ є дещо звуженою за

рахунок існування розмежованості у навчанні та професійній діяльності, це, до речі, є також основою проблеми розриву між навчанням та виробництвом, яку гостро відчувають випускники, приступаючи до практичної роботи на посаді. Що ж до майбутніх педагогів, то педагогічний університет не лише готує (теоретично і практично) до праці на педагогічній ниві, а й формує фахово цілісну особистість завдяки нероздільності та єдності буття у професійному культурно-освітньому полі. Таким чином, якісні характеристики культурно-світнього середовища педагогічного ВНЗ, через особисті професійні риси його випускників, формують відповідне смислове поле у різних ланках системи освіти, усталюючи її [освіту] як інституцію. Отже, впливовість культурно-освітнього простору педагогічного університету в розрізі особистості – перспективний предмет дослідження.

Вивчення науково-педагогічних джерел засвідчує, що чимала увага педагогів-практиків та керівників освіти звернена на проблему виховання особистості в умовах організованого освітньо-виховного простору загальноосвітньої школи, вагомим є доробок В.О. Сухомлинського, який, аналізуючи фактори всебічного розвитку особистості, звертався до ідеї духовності школи, яка “полягає в тому, що в кожному вихованцеві пробуджується його індивідуальна людська неповторність [10, с. 78]”. Організаційно цей аспект відображений на сайтах загальноосвітніх закладів; є ряд публікацій, присвячених організації виховної роботи у ВНЗ, в тому числі педагогічних [9; 6]. звертається увага на теоретичні та практичні аспекти виховного [2; 1; 11], соціально-виховного простору (середовища) [8].

Серйозні дослідження культурно-освітнього простору здійснюються Є.В. Бондаревською в аспекті особистісно орієнтованого навчання як шляху виховання та розвитку “людини культури” [4], А.І. Бондаревською в аспекті культурно-освітнього простору як середовища професійно-особистісного саморозвитку студентів [3], що, в цілому, відповідає загальній тематиці статті, хоча не розглядає вітчизняну університетську педагогічну освіту. Таким чином, більшість українських дослідників, не заперечуючи цілісності освітньо-виховного середовища та його культуровідповідності, дієвості, обмежують аналіз лише вивченням організованих та цілеспрямованих впливів, що й зумовило написання статті.

Крім того, проблема університетської педагогічної освіти також пов'язана із проблемою університету як організації, його інтегрованості в суспільне, політичне, культурне життя держави, місцевої громади тощо. З цього приводу триває різноспрямований пошук:

оптимальної моделі університетської автономії (збірники "Університетська автономія" НУ "Києво-Могилянська академія", Центру європейських гуманітарних досліджень, Міжнародного фонду "Відродження"), статусу і перспектив університету як потужного культурного феномену (Програма академічних обмінів імені Фулбрайта), взаємовідносин університету і держави (М. Квієк), сучасних моделей розвитку університетської освіти в Україні (О.П. Мещанінов). Щодо педагогічних університетів ці питання залишаються відкритими, незважаючи на вже наявні дослідження окремих елементів культурно-освітнього простору, як-от: корпоративності середовищ студентських груп (Л.М. Мішина, О.А. Медведєва), соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі (Н.П. Волкова), організаційної та корпоративної культури (О.Г. Романовський, власні публікації) тощо.

Завданням цієї статті є накреслити шляхи зв'язку освітньо-культурного простору педагогічного університету та формування професійної особистості майбутнього фахівця.

Базуючись на ідеях С.Й. Гессена, який визначає завданням будь-якої освіти "перетворення природної людини в культурну [5, с. 36]", та згідно із сучасними вітчизняними виховними концепціями, зокрема за І.Д. Бехом, освітньо-виховні впливи найчастіше зумовлюються культурою, що розглядається сучасною наукою як "усезагальний чинник і практична основа розвитку особистості [2]". Така постановка проблеми розширює смислове поле культурологічних понять також на процес підготовки майбутніх педагогів як ключовий серед усіх освітньо-виховних впливів, адже він, саме завдяки гуманізаційному підходу, забезпечує реалізацію єдності навчання та виховання на всіх етапах розвитку особистості, в тому числі на принципових – тих, що стосуються періодів її активного психічного та соціального розвитку. Інституційно ці процеси забезпечені через існуючу нормативну базу та діючу систему освіти, методологічно ж об'єднані цілями, культурологічними за змістом та гуманістичними за способами досягнення (Голованова Н.Ф.).

Власне, проблема формування особистості майбутнього педагога у період навчання в педуніверситеті не зводиться лише до формування окремих рис, хай і гармонійно поєднаних, основним впливом культурно-освітнього простору буде формування особистості за певним культурно-професійним "шаблоном", "патерном", що в літературних джерелах з управління називається організаційною культурою, а, при умові реалізації об'єднувачо-нівелюючої функції щодо індивідуумів, – корпоративною. При цьому йдеться не лише про організаційно-куль-

турні впливи професії, а й про внутрішньоуніверситетські та інституційні. В контексті цієї статті культурно-освітній простір університету є середовищем буття не тільки особистостей чи соціальних груп, а й чинників, що впливають на їх формування та розвиток і прямо чи опосередковано з ними пов'язані. Зокрема, не очевидно є для дослідника первинність у системах "особистість-професія" чи "освіта як інституція – освіта як діяльність" тощо, а для педагогічних університетів, з огляду на тематику культурно-освітнього простору, виражається також система "педагогічний університет як фахова школа – педагогічний університет як спосіб існування у професії" з однаковим рівнем вагомості обох сторін, їх паритетністю одна щодо іншої, отже, відносною у формулюванні назв та вивченні напрямів дії цих систем. Щодо особистості майбутнього фахівця, то для сучасної університетської педагогічної освіти актуальною навчально-виховною метою є становлення "людини педагогічної" (Ф.І. Шамхалов), яка акумулює в собі як особисті, так і інституційні риси.

Таким чином, культурно-освітнє середовище педагогічного університету включає також поля організаційної культури української системи освіти (причому і вищої, і, опосередковано, загальної), професійно-педагогічної культури в сенсі об'єднаності фахових та особистих, формальних та неформальних цінностей; традицій та колективних цінностей, що поділяються членами певного університетського колективу і втілюються у певних типах комунікацій. Складність та багатокомпонентність дії культурно-освітнього середовища, попри труднощі його аналізування, тим не менш, найбільш відповідні внутрішньому світу особистості, який характеризується такими ж характеристиками, отже, реалізує базовий дидактичний принцип природовідповідності. Цей висновок зумовлює ще два: по-перше, культурно-освітнє середовище, будучи своєюрідною "організаційною особистістю", може бути вивчене із застосуванням методів, що їх використовує психологія (психодинамічний підхід); по-друге, особистість, "вбудовуючись" в організаційну структуру (чи то професія, чи заклад, чи спосіб діяльності) набуває певних її обрисів, тому вивчення культурно-освітнього середовища педуніверситетів дозволить спроектувати професійно-особистісний профіль випускника, спрогнозувати його розвиток на майбутнє. Крім того, цей підхід, у випадку педагогічних університетів, перспективний ще й із огляду на необхідність пошуку способів проектування інституційного розвитку цілої системи освіти, освітньо-виховної "якості" наступних поколінь.

Що ж до проблем професійного становлення особистості, то культурологічний підхід відкриває ще одну можливість для дослідження – це вивчення змісту та механізмів формування індигенної особистості як такої, що поєднує в собі особистісні риси та характеристики, притаманні винятково конкретній досліджуваній культурі (Д. Мацумото), у нашому випадку – культурі визначеного педагогічного університету. Чи дає дослідження індигенної особистості можливості для узагальнення – питання неоднозначне, оскільки, з одного боку, надто конкретизує дослідження, виводячи його у площину одиничних особистостей, з іншого – завдяки узагальненню й типологізації – уможлиблює характеризування груп, при цьому об'єднавчі риси якраз і будуть культурними характеристиками, а диференціюючі – індивідуальними. Зараз психологами і педагогами активно здійснюється пошук таких інструментальних засобів, які б дозволили вивчати особистість саме у просторі освітньо-виховних впливів, зокрема є доробок у В.О. Киричука (діагностично-проектуючий комплекс "Універсал"). Крім того, активізувався процес теоретичної розробки гуманітарної педагогічної парадигми вищої освіти України, основи якої, на нашу думку, були закладені С.Л. Рубінштейном у його трактуванні відносин людини зі світом і яка розвивається завдяки сучасним науковцям – прихильникам концепції психологічної педагогіки через дослідження феномена "відносини" (І.Д. Бех, А.М. Бойко, В.І. Білоусова, Б.С. Братусь).

Ще одним з аспектів вивчення особистості майбутнього педагога є специфіка культурно-освітнього впливу педагогічного університету, який, поєднуючи різні напрями підготовки, отже й культурні смислові поля різних професій, разом з тим, зберігає основну спрямованість – підготовку педагогічних кадрів. Це породжує певну амбівалентність культурно-освітнього простору вищого навчального закладу такого типу, який повинен реалізувати нові цілі вищої освіти – професійно спрямовану та універсально-освітню. Вихід за межі вузькопрофесійної підготовки для майбутнього фахівця означає розширення світогляду, полікультурність, активну суб'єктність, що, безперечно, посилює його життєву та професійну позиції, але, у випадку початкової невідповідності обраній професії та вже усталеної несприятливої навчальної мотивації, неадекватним впливам культурно-освітнього середовища, студент постає перед необхідністю охопити неохопне, що може призводити до тотальної відмови від засвоєння професійно-культурних категорій як знаннєвого, так і ціннісного характеру. Ця проблема, що деколи випадає з поля зору педагогів через їх надмірну сконцентрованість на навчально-виховних взаємо-

діях, часто виникає перед психологами як питання адаптації, мотивації, ідентифікації у професійному розвитку майбутнього фахівця, у зв'язку із чим бачимо нагальну потребу в посиленні впливовості психологічних служб у вищих закладах освіти та залучення до роботи в ВПНЗ, особливо в університетах, організаційних консультантів.

Наступною з-посеред ідей щодо зв'язку особистості студента і культурно-освітнього простору педагогічного університету є теза етичного характеру, яка стосується фундаментальних морально-психологічних підвалин сутності їх існування. В.Г. Кремень, аналізуючи освітній контекст особистості у сучасній цивілізації, зазначає, що "тільки людиноцентризм як пріоритет сучасної освіти відповідає вимогам і запитам сучасної постіндустріальної цивілізації, котра потребує людину знаючу, творчу, ініціативну і, разом з тим, інноваційно мислячу" [7].

У молодому віці проблема пошуку сенсу життя та власного місця в ньому завжди дуже гостро осмислювалася, тому співзвучним до цього є осмислення місії вищої освіти в цілому та педагогічного університету зокрема. Вочевидь, призначенням модерного педагогічного університету є, все ж, підвищення престижу та конкурентоспроможності молоді людини для сучасної України, оскільки наші педагоги, особливо українські філологи, історики, вчителі початкових класів, вихователі ДНВЗ, як носії національно-освітніх гуманітарних цінностей, об'єктивно не можуть конкурувати на іноземних ринках праці. Самий же пошук власної місії, її постійне усвідомлювання відображаються в характеристиках університетського культурно-освітнього простору як своєрідний "душевний неспокій", що, у поєднанні з глибоким академізмом, властивим українській вищій школі, в тому числі педагогічній, метафорично осмислюється як оксиморон "сивоголової юності", унаочнює молоді поєднання філософічності буття та невпинного пошуку себе, таким чином на сприйняттевому рівні відкриває можливості подолання внутрішньоособистісного етичного конфлікту, практично сприяючи студентів як особистості, підтримуючи атмосферу діалогічності у всіх різноманітних взаємодіях: "студент-викладач", "освіта-наука", "університет-громада" тощо. Зауважимо, що таку можливість може надавати тільки університет як *unitas multiplex* (єдність різноманітності) й тільки за умови наявності в його культурно-освітньому просторі індивідуальних рис, що цілком узгоджуються з педагогічною етикою, яка і виступає мірилом взаємодій особистості майбутнього фахівця та культурно-освітнього простору педагогічного університету.

У контексті аналізування тематики особистості майбутнього фахівця в культурно-освітньому просторі педагогічного універси-

тету постає проблема університетської освіти в Україні, що набула особливої актуальності протягом останнього десятиліття, коли така форма організації поширилася на фахову вищу освіту, тим самим поставивши нові завдання її існування, а, в контексті Болонського процесу, – подекуди складно вирішувані на рівні лише університету. Так зміни, що здійснюються на рівні системи освіти, у зв'язку із національними освітніми традиціями, можуть не призводити до змін в “інтелекті освіти”, її способах осмислення власного призначення та пошуку співмірних щодо завдань способів їх досягнення. На рівні здійснення педагогічних взаємодій це проявляється через ортодоксальність у розумінні сутності самих змін як викладачами, так і студентами, внутрішнє дистанціювання щодо них, тлумачення зміни педагогічної парадигми як формальної, організаційної, “педагогічної моди”. При цьому студенти відчують свою статусно-рольову залежність від викладача (Н.С. Медвідь, Я.О. Фаріна та інші, власні спостереження), а викладачі ціннісно зорієнтовані на інші культурно-освітні середовища, таким чином виникає роздвоєність між реально запитаним та віртуально виниклим культурно-освітнім простором університетської педагогічної освіти, коли практичні освітньо-виховні взаємодії можуть генерувати несправжні артефакти (уявні, тобто вже минулі, ще майбутні тощо) чи такі, що не узгоджуються із загальною культурною спрямованістю розвитку освіти не тільки в Україні, а й у світі. В розрізі особистості майбутнього фахівця така ситуація зумовлює суперечливу професійну мотивацію, коли посилення одного з мотивів нівелює вагомість іншого, розрив в уявленнях про університетську підготовку та практичну діяльність, отже, й можливе випадіння з професійно-культурного поля, страх перед роботою в школі, що, до речі, раніше нерідко проявлявся у випускників саме університетів, на протигагу випускникам педагогічних інститутів чи, особливо, училищ.

Отже, проблема університетської педагогічної освіти також пов'язана із університетською педагогікою, її змістовою узагальненістю, смисловою абстрактністю, гуманітарною суб'єктністю, що, з одного боку, найбільше відповідає сучасним тенденціям в інформаційному глобальному просторі, а з іншого – не цілком співмірна щодо таких цілей вищої професійної освіти, як набування вузько-фахової компетентності, об'єктивізація стосунків у навчально-виховних взаємодіях, зв'язок теорії та практики. Поєднання цих тез можливе тільки в контексті особистості, тобто завдяки особистісно орієнтованому навчанню, культурно обумовленому професійному

вихованню, такій організації культурно-освітнього простору педагогічного університету, яка б характеризувалася, насамперед, динамічністю, флексибільністю, креативністю, отже – невеликою силою та централізацією, що, в українських реаліях, є дещо ускладненим через потужну академічну культуру та вертикальну організацію, які наша система освіти “успадкувала” від попередньої, радянської.

Проблема особистості майбутнього фахівця в культурно-освітньому просторі педагогічного університету для дослідника ускладнена накладанням предметних полів педагогіки, психології, культурології, соціології та філософії, інших наук: якщо, з позицій педагогіки, вона [аналізована проблема] полягає у пошуку ефективних методів, засобів та форм навчально-виховного впливу, то в психології – це питання взаємодії внутрішнього світу особистості та її зовнішнього оточення, в культурології – творення особливого “універсуму освіти”, в соціології – міжособистісних взаємодій, у філософії – методології розуміння особистості. Таким чином, досліджуючи культурно-освітнє середовище педагогічного університету в його зв’язку із особистістю майбутнього педагога, доводиться дещо звужувати предмет співвідносно із цариною знань, у якій він вивчається, що неминуче призводить до певної фрагментарності, мозаїчності розвідок. Щоби зменшити такий ефект, вважаємо доцільним та перспективним проведення комплексних наукових досліджень, що можливі в університетах, зважаючи на їх поліспеціалізованість, крім того, інтегрованих досліджень за галузями наук.

Література

1. Алфімов Д.В. Створення виховного простору для розвитку лідерських якостей школярів / Д.В. Алфімов // Освіта Донбасу. – 2011. – №3 (146). – С. 45 – 50.
2. Бех І.Д. Психологічні засади побудови виховного простору особистості [Електронний ресурс] / Іван Дмитрович Бех // Конференція «Філософія образования личности” - Режим доступу : <http://ukrdeti.com/firstforum/b3.html>.
3. Бондаревская А.И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2004.
4. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования / Евгения Васильевна Бондаревская. – Ростов н/Д : Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с.

5. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Сергей Иосифович Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995.– 448 с.
6. Конончук А.І. Роль освітньо-виховного середовища вищого навчального закладу у професійному становленні студентської молоді [Електронний ресурс] / А.І. Конончук. –Режим доступу http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2012_96/Konon.pdf.
7. Кремень В.Г. Особистість у сучасній цивілізації: освітній контекст [Електронний ресурс] / Василь Григорович Кремень. – Режим доступу: http://universitates.univer.kharkov.ua/arhiv/2009_1/kremen/kremen.html.
8. Литовченко О.В. Соціально-виховне середовище позашкільних навчальних закладів як чинник соціального становлення особистості [Електронний ресурс] / О.В. Литовченко. – Режим доступу : http://www.nbuu.gov.ua/e-journals/osdys/2011_1/11lovso.pdf.
9. Моїсєєва Н.І. Організаційно-комунікативна система виховної роботи у ВНЗ [Електронний ресурс] / Н.І. Моїсєєва. – Режим доступу : http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/vkhdak/2012_36/36-2-21.pdf.
10. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – С. 53 – 217. – . – (Вибрані твори: в 5 т. / В.О. Сухомлинський ; т. 1).
11. Тургенева А.О. Виховний простір становлення соціально-активної особистості / А.О. Тургенева // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2012. – № 2 (12). – С. 47 – 53.

В статье охарактеризована связь культурно-образовательного пространства педагогического университета и личности будущего специалиста как комплексная научная проблема. Обращено внимание на актуальные вопросы развития педагогической науки и образования как институций. Также раскрыта педагогическая герменевтика понятий организационной культуры и индигенной личности.

Ключевые слова: личность, культурно-образовательное пространство, педагогический университет.

In this article, the connection is characterized of cultural-educational space of pedagogical university to the personality of a prospective professional, as a complex scientific problem. The special attention is paid to the topical problems of development of pedagogical educations and science, considered as institutions as well. Also, the pedagogical hermeneutics of the notions of organizational culture and indigenou personality are treated.

Key words: personality, cultural-educational space, pedagogical university.

УДК 378.12:378.035.91:631.1

Р.В.Сопівник, м.Київ

РОЛЬ НАСТАВНИКІВ АКАДЕМІЧНИХ ГРУП У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРОПРОМИСЛОВОГО КОМПЛЕКСУ УКРАЇНИ

У статті здійснено аналіз сутності поняття «наставник академічної групи» та висвітлено історію походження інституту наставництва. Обґрунтовано роль наставника академічної групи у процесі формування лідерських якостей майбутніх фахівців агропромислового комплексу України. На основі опитування наставників Національного університету біоресурсів і природокористування України показано їх відношення до проблеми формування лідерських якостей студентів.

Ключові слова: наставник, куратор, лідерські якості, лідер агропромислового комплексу

Наставник академічної групи на сьогодні є зв'язуючим, базовим суб'єктом системи культурно-виховної роботи у вищому навчальному закладі, який повинен виступати головним оператором з координації виховних впливів, які направляються на особистість студента, різними, як колективними, так і індивідуальними учасниками освітнього процесу. Саме від особи, яка безпосередньо взаємодіє з кожним вихованцем, залежить ефективність цілеспрямованого формування якостей майбутніх фахівців. Навіть за умов добре організованої системної виховної роботи не вдасться досягнути бажаних результатів, якщо усунути, або паралізувати дії направляючого координатора виховних впливів. Тому розглядаємо наставника як ключову фігуру у системі виховної роботи вищого навчального закладу, від якого у значній мірі залежить ким стане окремо взятий студент як людина, на які цінності він орієнтуватиметься, як віднесеться до своєї професії та оточуючого світу.

Окремі аспекти функціонування інституту наставництва у вищих навчальних закладах України висвітлені у дослідженнях ряду вітчизняних науковців, зокрема: Демчук В. (діяльність інституту наставників академічних груп як важлива структурна ланка у виховній системі університету), Красовицький М. О. (наставництво

за кордоном), Кириленко Т. (наукові основи роботи куратора академічної групи), Кухтевич Т. (роль куратора у навчанні і вихованні студентів), Ничкало Н. (наставництво у системі професійно-технічної освіти), Романова С. (організаційно-виховна робота куратора академічної групи у вищих технічних навчальних закладах), Соколовська О. (педагогічна діяльність наставника академічної групи першого курсу як фактор її підготовки до самоврядування).

Мета статті полягає в обґрунтуванні ролі наставника академічної групи у формуванні лідерських якостей студентів вищих аграрних навчальних закладів.

Для позначення наставника академічної групи тривалий час використовувалось поняття «куратор». Воно походить від латинського «curator» і в перекладі означає – опікун, особа, якій доручено здійснювати нагляд за певною роботою. В Українському педагогічному словнику зазначено, що куратор, – походить від латинського *curo* – піклуюсь, означає: 1) попечитель навчального округу; 2) професор, який керує науковою підготовкою прикріплених до нього аспірантів [1, с. 183].

В Енциклопедії освіти поняття «куратор» у ВНЗ розглядається як наставник академічної групи, який забезпечує реалізацію системного підходу у вихованні студентів, тобто створює умови для саморозвитку особистості під час навчання для набуття студентами ціннісних орієнтацій та соціального досвіду. Наставник академічної групи (куратор) – визначається як центральна ланка управління організаторсько-виховною роботою зі студентами [2, с. 443].

У різних довідкових виданнях поняття «наставник» трактується як порадник, той хто підказує, націлює, направляє у потрібному напрямку тощо. Семантично слово «наставник», «куратор» тісно пов'язані із словами «ментор», «коач», «тьютор». Це слова іншомовного походження, що перекладаються як вчитель, тренер, домашній вчитель, опікун відповідно.

Термін «наставник» (coach) вперше згадується з 1500 року і означав метод перевезення, або візок із кіньми (koach). З 1850 року слово наставник використовувалося в англійських університетах по відношенню до людини, яка допомагала студентам у підготовці до іспитів. Слово «тьютор» – походить від англійського «tutor», означає педагога, який забезпечує розробку індивідуальних освітніх програм осіб, що навчаються і супроводжує процес розвитку особистості в системі безперервної освіти. Феномен тьюторства

пов'язаний з історією європейських університетів і походить з Великобританії. Тьюторами називали тих педагогів, які допомагали у здійсненні підбору дисциплін.

Наставництво своїм корінням сягає у глибини первісного суспільства, у якому в ході підготовки підлітка до обряду ініціації (посвячення у дорослі члени племені) визначалась зріла особа, яка надавала такій молодій людині усесторонню допомогу, наставляла, передаючи знання і досвід [3].

У західній педагогіці і шкільництві ще з античних часів для позначення особи, яка опікала і навчала молоду людину, використовувався термін «mentor». Ментор – персонаж грецької міфології, друг прославленого героя Одиссея. Останній, відправляючись у похід, доручив Ментору займатись господарством та виховувати сина Телемаха. В добу Античності, розквіту культури класичної Греції та Еллінізму, Платон, Сократ, Аристотель та інші мислителі були як груповими, так і персональними наставникам, вчителями для осіб, які проявляли схильність до лідерства. Яскравим прикладом у цьому переліку є Аристотель, який був ментором Олександра Македонського [4, с.17.]. Навіть Великий Юлій Цезар, щоб закінчити свою освіту, в середині 70-х років до н.е. брав уроки у Молона Родоського [5, с. 28.].

Як зазначає Н. Гаврилів, «...ідея співставлення досвіду та його передачі молодому поколінню перейшла і на виробництво і втілювалась за часів Середньовіччя у формі стосунків майстер-учень. Наставник приймав здібного учня і розкривав йому усі аспекти своєї роботи» [6, с. 201-202].

Оскільки Лівобережна і Наддніпрянська Україна входили до складу Російської імперії, то слід відзначити, що історія інституту класних керівників на наших теренах бере свій початок з 1813 року, коли Міністерство народної освіти видало постанову про закріплення за учнями кімнатних наглядачів. Пізніше з'являється посада класного наглядача, класної дами, вихователя. Її обіймав вчитель, звільнений від уроків. Збереглися документи, які були типовими для подібного роду закладів у той час, наприклад, «Инструкция для кураторов Томского технологического института», затверджена у 1903 році імператором Миколою II. У цій інструкції зазначалось, що наставник (куратор) повинен «клопотати перед академічними органами про задоволення поважних і в законних формах дозво-

лених потреб студентів та піклуватись про задоволення духовних і матеріальних інтересів студентів, у тому числі, створення наукових і літературних гуртків, створення гуртків для мистецьких занять, фізичних вправ, організації студентських бібліотек і читалень, їдалень, чайних, кас, надавати студентам допомогу при підборі дешевих і здорових квартир». Класного наставника призначали з числа викладачів, що мають у класі найбільшу кількість уроків. Класний наставник у той час був зобов'язаний уважно слідкувати за розвитком кожного учня, детально знати його здібності, нахили і обдарування [7, с.15].

За радянських часів Наркомпросом РСФСР в 1932 році, після перейменування груп у класи, груповодів стали називати класними керівниками. В 1960 прийнято Положення про класного керівника [8, с. 276]. У 50-х рр. ХХ ст. в Україні наставництво прижилось насамперед у системі професійно-технічної освіти та виробничого навчання і передбачало не тільки передачу практичних умінь і навичок, а також усестороннє фізичне, моральне і розумове виховання члена виробничого колективу.

З часом вимоги до наставника змінювались. У 90-их роках ХХ ст. у вищій школі відбувалась і переоцінка ролі інституту наставництва в широкому діапазоні: від цілковитої його ліквідації аж до абсолютизації значення у навчально-виховному процесі. На сьогодні в Україні не існує типового положення про наставника академічної групи. Проте, у більшості вищих навчальних закладів аграрного спрямування розроблені внутрішні положення, які регламентують діяльність наставників. На основі напрацювань різних ВНЗ системи Міністерства аграрної політики України, Науково-методичний центр аграрної освіти розробив «Положення про наставника академічної групи ВНЗ», яке по суті є узагальненням досвіду в цій частині за роки незалежності України. [9, с. 17-21]. Згідно із зазначеним документом, наставник призначається для надання можливої допомоги студентам у формуванні колективу групи, проведення індивідуальної виховної роботи, налагодження зв'язків з батьками студентів, контролю за навчальним процесом, з'ясування проблем студентського життя тощо [9, с. 17]. Головними обов'язками для наставника є: створення у студентській групі здорового морально-психологічного клімату, вироблення позитивних орієнтацій студентів, спрямованих на здобуття знань, підвищення загального культурного рівня, утвердження здорового способу життя, здійснення індивідуальної виховної роботи

зі студентами, встановлення та підтримки зв'язків із батьками студентів, здійснення заходів організації виховної роботи в закріпленій студентській групі за планом ректорату, деканату та за власним планом, допомоги студентам у виборі дисциплін факультативного циклу.

Характерно, що у зазначеному «Положенні...» до першочергових завдань наставника академічної групи віднесено виявлення неформальних лідерів групи, того, як формальний лідер справляється із своїми обов'язками. Вказується, що у випадку відсутності можливостей для перетворення формального старости у позитивного лідера наставник повинен ставити перед деканатом питання про заміну таких осіб на неформальних лідерів [9, с. 19]. Така настанова, покликана загострити увагу наставників на питаннях групового лідерства. Також, з огляду на зазначене, у сенсі вияву осіб, схильних до переважання над іншими, наставнику відводилась пріоритетна роль у процесі формування активного середовища групи, «штату» осіб, які направляють діяльність колективу (староста, профорг, культорг, спорторг тощо). Зрозуміло, що у першу чергу, наставнику слід покладати надії на тих вихованців, яких підтримує академічна група, коли йдеться про реалізацію важливих предметно-практичних, соціально-корисних справ (навчання, виробнича діяльність, наукова робота, мистецьке життя, захист соціальних, правових інтересів тощо).

Наставник спроможний забезпечити педагогічний супровід процесу розвитку лідерства. У цьому процесі можна виділити три складові:

1. Підготовленість наставників до роботи з лідерами;
2. Психолого-педагогічне забезпечення готовності вихованця бути лідером;
3. Педагогічне конструювання поля лідерства.

Враховуючи роль та значення інституту наставників у процесі формування лідерства, особливу увагу слід звернути на підготовленість науково-педагогічних працівників, призначених опікати академічні групи, до якісного і ефективного виконання своїх функцій. Аналізуючи досвід виховної роботи аграрних закладів освіти, класичних, технічних, медичних і педагогічних університетів, можемо відзначити, що окрім самоосвіти та інтелектуального розвитку і самовдосконалення допомагають наставнику у рості його педагогічної майстерності існуючі у більшості вищих начальних закладів спеціальні семінари з підвищення кваліфікації,

які є своєрідними «трибунами» для обговорення актуальних тем, середовищем наукових дискусій педагогів – практиків, формами обміну передовим педагогічним досвідом.

На подібного роду семінарах розглядаються теоретичні і методичні засади важливих проблем, таких як: «Виховна робота наставника 1 курсу: напрями, планування, дієвість»; «Міжособистісні взаємини у студентській групі: соціометричні методики»; «Діалогізація відносин науково-педагогічних працівників та студентів»; «Біоетика, як складова світогляду сучасної молоді»; «Система виховної роботи ВНЗ» тощо. Так, в Національному університеті біоресурсів і природокористування України з 2004 р. на семінарі наставників розглядалися такі важливі в плані лідерства проблеми, як: «Соціально-психологічні аспекти формування студентських колективів»; «Феномени групових процесів»; «Психологія управління конфліктними ситуаціями у групі»; «Структура міжособистісних взаємин групи»; «Референтність і лідерство як психологічні явища»; «Необхідність врахування неформальної структури лідерства при обранні активу групи»; «Стиль керівництва. Форми влади і впливу» тощо [10, с. 5-10]. А з 2007 року у програмі семінару відводиться 10 годин на лекційні, семінарські, практичні, тренінгові заняття з наставниками в рамках теми «Формування лідерських якостей студентів» [11, с. 5]. В ході викладу зазначеної теми розглядаються особливості лідерства, теорії його походження, розкриваються способи (методики) виявлення лідерів, досвід роботи з молоддю схильною до лідерства. Також пропонуються методики відстеження динаміки формування лідерських якостей студентів.

Перед проведенням семінарів, присвячених теоретичним і практичним засадам формування лідерських якостей майбутніх фахівців АПК, варто з'ясувати наскільки наставники обізнані із даною темою? Які шляхи, форми та методи, на їх думку є найбільш прийнятними і ефективними у процесі формування лідерських якостей студентів вищих аграрних навчальних закладів. Із цією метою нами було опитано 42 наставники академічних груп I курсів Національного університету біоресурсів і природокористування України (м.Київ) та Відокремленого структурного підрозділу НУБіП України «Заліщицький державний аграрний коледж імені Є.Храпливого» .

«Хто, на Вашу думку, повинен займатися розвитком лідерських якостей студентів?»

- А) Відділ виховної роботи – 28%
- Б) Науково-педагогічні працівники, які проводять заняття у рамках певної дисципліни – 39%
- В) Представники студентського самоврядування – 11%
- Г) Наставники академічних груп – 14%

А також було зазначено, що важлива роль у цьому процесі належить державі та суспільству.

Особливими формами та методами, які необхідно реалізувати для становлення студентської молоді як майбутніх лідерів АПК, на думку наставників академічних груп є: спеціальне навчання лідерів; активна участь у науково-дослідній роботі; якісне практичне навчання, практика на високотехнологічних підприємствах АПК; стимулювання працевлаштуванням у майбутньому, забезпечення престижною роботою; вивчення дисциплін управлінського характеру; навчання управління колективом; створення школи керівників; підвищення якості навчання; підтримка педагогів, психологів, соціологів; залучення студентів до участі в університетському житті; розбудова системи студентського самоврядування; тренінги, семінари, лекції, майстер-класи; залучення студентів до управлінської діяльності; заохочувальні гранти від агрофірм; мотивування до лідерства; моральне і матеріальне заохочення; політика держави, спрямована на підвищення престижу АПК; співбесіди; особистий приклад; зустрічі із лідерами кращих агропідприємств.

У ході дослідження було встановлено, що наставники виявляють зацікавленість до проблеми лідерства у студентському середовищі та усвідомлюють важливість розвитку відповідних якостей у студентів, як майбутніх керівників і організаторів виробничих процесів агропромислової галузі. На основі теоретичних знань і досвіду практичної діяльності наставники дали невичерпні, але наближені до істини визначення лідерства. Більшість із них бачать потребу у формуванні майбутніх фахівців АПК як лідерів. Проте зауважують на необхідності покращити науково-методичне забезпечення роботи наставника з цього напрямку. Саме тому нами було запроваджено семінари для наставників, які носять постійно-діючий характер, проводяться один раз на місяць впродовж навчального року.

Окремо варто зупинитись на ролі наставника у формуванні поля лідерства. Під полем лідерства ми розуміємо насамперед створення умов здорової конкуренції і змагальності на засадах справедливого, об'єктивного врахування результатів навчальної діяльності, громадської активності, досягнень у мистецтві, спорті та інших соціально-корисних справах і видах творчості. Варто зауважити, що наставник є одним із найголовніших суб'єктів формування громадської думки, що схвалює пориви молоді людини направлені на самоствердження, завоювання авторитету і визнання шляхом застосування тих рис, вмінь і навичок, які дозволяють досягати переваг над іншими у певних видах діяльності. Оскільки, майбутня професія фахівця агропромислового комплексу вимагає конкретного переліку якостей (і це за певними спеціальностями і напрямками підготовки визначено в освітньо-професійних характеристиках), то власне і на формуванні набору цих якостей повинен зосереджуватись як наставник так і вихованець. Проте, слід відзначити, що створення поля лідерства – це не тільки дух змагальності і розвинена потреба в досягненнях, а й вмотивування молоді людини до виявлення своїх нахилів та обдарувань, їх подальшого розвитку, доведення до кондицій абсолютної довершеності. Кожна людини, наділена від природи набором певних задатків, які у відповідних (спеціально створених, чи штучних, або звичайних) умовах повинні проявитись. Найбільше марнотратство для суспільства і цивілізації та окремо взятого індивіда, і педагога-наставника – безповоротна втрата прихованого (ще не виявленого) дару, або занедбання його, особливо коли це стосується людини, наділеної лідерським потенціалом. Лідерство треба у першу чергу, розглядати як своєчасну доцільну самореалізацію особистості в обраній галузі, сфері діяльності. І чим швидше цей потенціал розкрито, тим більші можливості досягнення педагогічних цілей. Тому кожен студент повинен спробувати себе у різних іпостасях прояву своєї сутності, включаючись, при допомозі наставника, у різні види діяльності з позиції лідера, проїняти відповідальністю за свої вчинки і поведінку перед суспільством, університетським колективом та студентською групою. Наставник при цьому повинен виступити в ролі особи, яка створює умови для самореалізації особистості вихованця, конструює потрібну для розвитку і прояву творчості молоді людини сприятливу ситуацію чи «поле» лідерської діяльності. Наприклад, для підвищення рівня громадської активності, конкретній молодій людині чи групі

осіб, варто доручати роботу, від якості виконання якої залежить підсумковий результат діяльності усього колективу. Сам факт адресування молодій людині відповідального доручення, свідчить про позитивне, довірливе відношення, до неї з боку педагога і групи. Таке відношення, яке передбачає віру у спроможність адресата доручення краще від інших виконати свою місію, надихає на працю з повною самовіддачею. Досягнення бажаного результату приносить моральне задоволення і позитивні емоції, що спонукає виконавця доручення знову братись за громадську роботу і досягати успіху. Тому, уся система органів студентського самоврядування – це і є виконання прямих чи опосередкованих доручень університетського колективу, або колективу академічної групи, педагога, інших формальних і неформальних суб'єктів впливу. Наставник, коли йдеться про конструювання поля лідерства, широко використовує залучення вихованців до діяльності органів студентського самоврядування та молодіжних громадських організацій, вмотивовує до участі в управлінні процесами життєдіяльності академічної групи.

Педагогу-куратору доцільно, для створення поля лідерства, широко використовувати ділові ігри, інші інтерактивні форми роботи (тренінги, семінари, наради активу), у яких кожен учасник виконує визначену місію, несе відповідальність, пробує себе в амплу керівника. При цьому кожен студент може виступати в ролі людини, від рішень і активності якої залежить перспектива розвитку певної спільноти. Крім того, наставник, для підсилення роботи з формування лідерства у підопічній академічній групі, може організувати гурток «Лідер-клуб», на засіданнях якого студенти зможуть освоїти ази менеджменту організації, ознайомитись із управлінською майстерністю і психологією управління, іміджологією, діловим спілкуванням, головними вимогами до складання ділових паперів, статутних документів, проаналізувати окремі нормативно-правові акти тощо. Важливо, щоб наставник зосередив увагу вихованців на вивченні методик ділового спілкування. В ході роботи гуртка «Лідер-клуб» наставник, для вмотивування студентів-учасників, повинен наголошувати на корисності набутих ними знань, умінь і навичок у повсякденному житті та майбутній професії. Інтерактивні форми дозволяють виробити у студентів: звичку функціонування в діловій атмосфері; здатність самостверджуватись. Варто, в ході роботи засідань «Лідер-клубу», розглянути такі тематики, як «Лідер організатор колективу»; «Формальні

та неформальні лідери»; «Стиль керівництва у роботі лідера»; «Комунікативні навички, вміння слухати і аналізувати невербальну комунікацію»; «Важливі аспекти формування команди» тощо.

Продуктивними у формуванні лідерів будуть екскурсії до місцевих органів державної влади та самоврядування, які наставник може організувати для студентів. При цьому молода людина знайомиться із специфікою функціонування керівних органів, спілкується із їх лідерами, отримує поради практиків щодо оптимізації функцій управління людьми.

Наставник власним прикладом, підкреслюючи досвід інших успішних людей, виразно показує важливість розвитку інтелектуальної сфери, рівня професійної компетентності в процесі завоювання лідируючих позицій в різних видах діяльності агропромислового комплексу України. Адже відомо, що тільки знаючий, досконало володіючий предмет своєї роботи професіонал, забезпечить помітний прогрес у виробництві, не завдавши при цьому шкоди суспільству і природі.

Наставник повинен користуватись авторитетом і повагою серед студентів академічної групи, будувати з молоддю довірливі стосунки на засадах педагогіки співробітництва. Лише у такий спосіб, процес управління групою діяльністю та активністю кожного її індивіда забезпечить посилення ефективності виховної роботи.

Опитування, проведені в рамках досліджуваної проблеми фахівцями кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України, свідчать про позитивне ставлення студентів до наставників академічних груп. На запитання анкети «Чи потрібен наставник студентській групі?» 73% студентів відповіли «Так». Високий показник позитивного відношення студентів до наставників відстежуються як тенденція впродовж 1996-1999 та 2010-2012 рр. Студенти бачать необхідність у роботі наставників. Відслідковано також згасання цієї потреби по мірі дорослішання, тобто студенти перших курсів відчувають більшу потребу у наставництві, ніж студенти старших курсів [7, С.18]. З огляду на зазначене, наставник повинен на перших курсах дбати про розвиток у студентів вміння постійного оновлення своїх знань, лідерських якостей (господарність, працелюбність, любов до землі, екологічна культура), здатності постійно вчитись, вдосконалювати нахили і обдарування, шляхом самовиховання.

Таким чином, наставник академічної групи є одним із найважливіших суб'єктів виховної роботи у сучасному вищому

навчальному закладі, який безпосередньо взаємодіє із студентською молоддю і координує виховні впливи педагогічного колективу. Наставник наділений офіційними правами та повноваженнями, що дозволяються йому конструювати лідерське поле, де максимально проявляються та розвиваються відповідні якості студентів, як майбутніх керівників та організаторів агропромислового виробництва. Роль наставників у формуванні лідерських якостей студентів зростає у випадку: збалансованості навантаження та досягнення розумного співвідношення між навчальною, науковою, науково-методичною, інноваційною і виховною роботою в бік збільшення частки останньої за рахунок зменшення навантаження в інших видах діяльності; використання стимулів матеріального і морального заохочення; якщо на посаду наставника призначати найбільш авторитетного, досвідченого науково-педагогічного працівника, який у професійному плані зорієнтований відповідно до профілю підготовки студентів ввіреної академічної групи; якщо підвищувати вмотивованість наставників до реалізації виховної роботи щодо формування у студентів лідерських якостей, а також підвищувати педагогічну майстерність, шляхом залучення наставників до участі у науково-методичних семінарах, на яких розглядаються теоретичні і практичні аспекти виховної роботи..

Актуальними напрямками подальшої розробки окресленої проблеми є обґрунтування педагогічних умов, які забезпечать ефективність діяльності наставника академічної групи у процесі формування лідерських якостей студентів.

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Енциклопедія освіти / акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 454.
3. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2002. – 528 с.
4. Гафуров Б.Г., Цибукидис Д.И. Александр Македонский. Путь к империи / Бободжан Гафуров, Димитриос Цибукидис. – М. : Вече, 2007. – 480 с.
5. Мелани К. Юлий Цезарь./ Пер. с итал. – М. : Издательство «Ниола-Пресс», 2009. – 128 с.

6. Гаврилів Н. Наставництво як інструмент сучасної освіти. // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Humanities & social sciences 2009», 14-16 травня 2009 р. – Львів, С 201-202.
7. Маценко Л. Діяльність наставника в системі виховної роботи вищого навчального закладу: монографія / Л.Маценко. – К. : НАКККиМ, 2010. – 404 с
8. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед ин-тов / Ю.К. Бабанского, В.А. Слостенина, Н.А. Сорокина и др.; Под ред Ю.К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и переработанное. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
9. Організація виховної роботи у вищих навчальних закладах: посібник з нормативно-правових документів/ за ред. Т.Д. Іщенко. – К. : Аграрна освіта. 2009. – 88 с.
10. Навчальна програма науково-методичного семінару «Методика виховної роботи наставника студентської групи» / Укладачі: П.Г. Лузан, В.І. Стахневич, С.В. Яшник, С.О. В'ялий. – К. : Вид. центр НАУ, 2004. – 23 с.
11. Робоча навчальна програма науково-методичного семінару «Методика виховної роботи наставника студентської групи» для наставників студентських груп 1 курсу НУБіП України. / В.П. Лисенко, Р.В. Сопівник, Л.М. Маценко, О.В. Наконечна. – К.: НАКККиМ, 2011. – 31 с.

В статті здійснено аналіз сутності поняття «наставник академічної групи» і освічено історію походження інституту наставництва. Обоснована роль наставника академічної групи в процесі формування лідерських якостей майбутніх спеціалістів агропромислового комплексу України. На основі опитування викладачів Національного університету біоресурсів і природопольовання України показано їх відношення до проблеми формування лідерських якостей студентів.

Ключевые слова: наставник, куратор, лідерські якості, лідер агропромислового комплексу

The article analyzes the nature of the concept of "mentor academic group" and covers the history of the Institute of mentoring. The role of academic mentor groups in the process of leadership skills of future specialists of the agroindustrial complex of Ukraine. Based on the survey instructed the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine show their relation to the problem of forming leadership qualities of students.

Key words: tutor, supervisor, leadership, leader of the agricultural sector

УДК 373.5.033

*І.О. Сяська, м. Рівне***СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕСУ
ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ
ОСОБИСТОСТІ**

У статті проаналізовано сутність екологічної свідомості особистості, її типологію та механізми формування. Пропонується власне трактування екологічної свідомості, її компонентна структура. Обґрунтовано етапи формування екологічної свідомості особистості у системі неперервної екологічної освіти і виховання.

Ключові слова: екологічна свідомість, особистість, екологічна освіта і виховання, екоцентричний тип екологічної свідомості.

Сучасний критичний стан довкілля зумовлений, передусім, домінуючим антропоцентричним світоглядом суспільства, що визначає споживацьке ставлення людства до природи. На сьогодні ми вже знаємо, що жодні безвідходні технології й інші природоохоронні дії при всій їх абсолютній і життєвій необхідності самі по собі не здатні вирішити проблему антагоністичних взаємин Людини і Природи. Потрібно, ймовірно, набагато більше. При нинішній незбалансованості виробництва і споживання з природними циклами біосфери подібні заходи допоможуть лише виграти певний час для більш радикальної перебудови всієї системи в цілому, і в найбільшій мірі – людської свідомості.

Такий висновок відображає надзвичайно важливий аспект взаємодії людини і довкілля і приводить до розуміння того, що вирішення екологічних проблем є неможливим без усвідомлення себе і природи як єдиного цілого, вироблення таких узагальнених моделей і принципів поведінки, які з одного боку реалізують духовні і фізичні потреби людини, а з іншого – мотивують і спонукають до екологічно безпечної діяльності, тобто узгодженої із законами функціонування біосфери. Фактично мова йде про необхідність формування нової екологічної свідомості екоцентричного типу як необхідної умови гармонізації взаємовідносин у системі „природа – людина – суспільство”.

Аналіз сучасних трактувань сутності екологічної свідомості відображає різноманітні підходи до її розуміння. У філософському

аспекті екологічна свідомість розглядається як складова частина сучасного людського світогляду й суспільної свідомості, що спонукає до екологічно безпечної діяльності людини в природі, є відтворенням людьми екологічних умов життя та відносин із природою у вигляді екологічних теорій, ідей, уявлень, спільних для певних груп, які відображають їхні ставлення до довкілля у певну історичну епоху (М.М. Кисельов, А.В. Толстоухов, Ф.М. Канак, В.Л. Деркач, Е.В. Гірусов, М.М. Мойсеев).

У психологічному аспекті екологічна свідомість розглядається як сукупність уявлень про взаємовідносини в системі „природа – людина” (С.Д. Дерябо, В.О. Ясвін) та відображає ставлення людини до природи на рівні суспільства й на рівні індивіда, виконуючи регуляторну функцію стосовно поведінки та діяльності в довкіллі (Т.М. Дрідзе, Т.В. Іванова, А.М. Львовичкіна, Б.Т. Ліхачов, В.І. Панов, О.В. Рудоміно-Дусятська, В.О. Скребець та ін.).

Аналіз сучасних педагогічних досліджень з проблеми формування екологічної свідомості особистості дозволяє виділити провідні напрями її вивчення. Зокрема, особливості, умови та шляхи формування екологічної свідомості майбутніх учителів досліджували Ю.О. Саунова, М.В. Хроленко; розвиток екологічної свідомості вихованців позашкільних навчальних закладів вивчали Т.О. Євдокимова, О.С. Мамешина. Водночас ряд аспектів, які стосуються природи та структури екологічної свідомості особистості, системи особистісних потреб, на основі яких вона формується і розвивається, вимагають поглибленого вивчення.

Отже, мета статті – дослідити сутність, структуру, типологічну диференціацію екологічної свідомості особистості та обґрунтувати етапи її формування.

Свідомість – це внутрішній світ чуттєвих та розумових образів, який характеризує найважливішу системну компоненту людської психіки та визначає вищий рівень духовної активності індивіда, відтак, саме функціонування свідомості забезпечує людині можливість виробляти знання про взаємозв'язки, закономірності об'єктивного світу, регулювати та контролювати емоційні, раціональні і предметно-практичні відношення з дійсністю, визначати життєво ціннісні орієнтири та творчо перетворювати умови свого існування. Тоді, за висновком І.Д. Бежа, свідомість є не тільки розумінням дійсності, але й ставленням до неї [1].

У цьому контексті М.М. Кисельов, А.В. Толстоухов та ін. зазначають, що екологічна свідомість інтегрує в собі знання, норми,

цінності, ідеали, світоглядні установки та практичні рекомендації щодо людини та її ставлення до довкілля [2]. За такого підходу важливо, що синтез екологічних знань, норм відбувається у свідомості певного суб'єкта, а не в екології, яка тільки вказує на певний предметний аспект цієї свідомості. Тоді екологічна свідомість набуває статусу складової світогляду певної групи людей, певної культури, певного соціуму, в межах якого відбувається прийняття визначених цінностей, норм, ідеалів у ставленні до довкілля. У такому трактуванні екологічна свідомість розглядається нами як аспект суспільної свідомості, як складова і детермінанта сучасного теоретичного світогляду й масової свідомості.

Водночас аналіз результатів здійсненого дослідження дав змогу стверджувати, що термін „екологічна свідомість” є надзвичайно поширеним і загальноживаним, але трактування його сутності є концептуально незавершеним, як з погляду філософії, так і психології та педагогіки. Разом з тим він має важливе значення для усвідомлення складної екологічної ситуації і є важливим світоглядним орієнтиром для формування екологічної культури підростаючого покоління.

Переважно в характеристику терміну „екологічна свідомість” В.О. Ясвін вкладає розгляд його „як системи уявлень (індивідуальних і групових) про взаємозв'язки у системі „Природа – Людина” і в самій природі, існуючого ставлення до природи, а також відповідних стратегій і технологій взаємодії з нею” [10, с. 11].

У свою чергу, В.О. Скребець дає наступне визначення: „Екологічна свідомість – вищий рівень психічного відображення природного й штучного середовища, свого внутрішнього світу, рефлексії відносно місця і ролі людини в біологічному, фізичному, хімічному світі, а також саморегуляція цього відображення” [8, с. 31]. Отже, він вважає, що екологічній свідомості притаманні всі ознаки усвідомленої діяльності людини, наповненої екологічним змістом.

Автори однойменної праці – „Екологічна свідомість” (В.І. Медведєв, А.А. Алдашева) – дають декілька дефініцій терміну, в яких екологічна свідомість подається як „знання і розуміння людиною своїх можливостей впливу на природу, визначення мети такого впливу, оцінка варіантів можливої поведінки в екологічному середовищі, облік наслідків такої поведінки і пізнання самого себе як елемента екологічної системи” [4, с. 23]. Із наведеного визначення випливає, що в екологічній свідомості існують два основних аспекти. Перший – усвідомлення предметного, матеріального світу,

усвідомлення відносин між об'єктами світу і другий – уявлення про місце і роль людини в цих зв'язках.

Актуальною в контексті останнього є думка М.М. Кисельова й інших, які трактують екологічну свідомість як „усталену й усвідомлену систему уявлень про стан природного довкілля, здатність (індивідуальну або колективну) до адекватного розуміння органічного зв'язку між людиною і природою і використання екологічних знань та переконань у всіх без виключення сферах практичної діяльності” [2, с. 11]. Отже, ми можемо констатувати, що екологічна свідомість розглядається не як частина свідомості індивіда, а як складова частина сучасного людського світогляду й суспільної свідомості, яка спонукає і знаходить мотивацію для безпечної діяльності людини у природі.

Аналіз зазначеного вище дає підстави стверджувати, що головним у цьому означенні є констатація основного завдання екологічної свідомості, тобто в загальному розумінні екологічна свідомість є відтворенням людьми екологічних умов життя та відносин з природою в процесі регулювання системи „природа – людина – суспільство” у вигляді екологічних теорій, ідей, уявлень, спільних для певних груп, що відображають їх ставлення до довкілля у певну історичну епоху.

Узагальнюючи попередні означення сутності поняття, нами дано власне його трактування: екологічна свідомість є сукупністю загальних знань про взаємозв'язки у системах „природа – людина” й „природа – людина – суспільство”, що визначає й спрямовує діяльність суб'єкта у довкіллі щодо досягнення певної конкретної мети.

Наведені вище визначення сутності поняття екологічної свідомості дають змогу зробити важливий для подальшого нашого дослідження висновок про те, що обов'язковими елементами екологічної свідомості є уявлення про себе як про одну із взаємодіючих сторін і переосмислення всіх виявлених у природі відносин і зв'язків відповідно до їх значення для суб'єкта. Відповідно, наявність такого суб'єктного ставлення особистості до природи, коли природні об'єкти суб'єктифікуються (набувають статус суб'єкта зі спілкування і дії для людини як суб'єкта власної життєдіяльності), визначає мотивацію поведінки певного індивіда у ставленні до навколишнього середовища.

Для з'ясування сутності екологічної свідомості нами розглянуто її структуру, яка представлена різними рівнями та формами. За гносеологічним критерієм, в екологічній свідомості виділяються такі рівні: 1) буденна екологічна свідомість (в ній відображається безпосередня взаємодія людини з оточуючим середовищем через

призму її щоденного життя, за цих умов формуються погляди, переконання, які не завжди відповідають даним наукового пізнання); 2) спеціалізована екологічна свідомість (відображена у науковому екологічному знанні, в якому відбувається рефлексія масової свідомості, пізнання сутності, закономірностей та тенденцій розвитку системи „природа – людина – суспільство“) [3].

За критерієм носія в екологічній свідомості, виділено такі форми: 1) індивідуальна екологічна свідомість (екологічна свідомість окремо взятої особистості); 2) групова екологічна свідомість (свідомість великої соціальної групи людей); 3) суспільна екологічна свідомість (відображає загальні погляди про особливості функціонування системи „природа – людина – суспільство“). Саме на рівні індивідуальної екологічної свідомості відбувається переломлення системи уявлень про характер взаємодії з довкіллям через призму власного світогляду і культури, отриманих знань та особистого життєвого досвіду.

Індивідуальній екологічній свідомості притаманні всі ознаки свідомої діяльності людини. Зокрема, вона реалізується у структурі різноманітних відносин людини з природним середовищем, обумовлює і детермінує її поведінку та діяльність на основі саморефлексії, як складових загальної культури особистості.

Індивідуальна екологічна свідомість розглядається нами як така, що обмежена зовнішніми по відношенню до свідомості і незалежними від неї факторами, переломленими крізь призму внутрішнього світу людини. Індивідуальна екологічна свідомість включає в себе соціальні стереотипи ціннісні орієнтації, уявлення стосовно природи, домінуючі установки, мотивації поведінки й діяльності в довкіллі, особисті інтереси та потреби, тобто все різноманіття психічних процесів, особистих властивостей і станів, що стосуються екологічної дійсності [8].

Однак, екологічна свідомість виявляється у структурі стосунків людини з оточуючим середовищем, зумовлює та детермінує відповідну поведінку і діяльність на основі саморефлексії, саморегуляції та корекції. За цих умов, екологічна свідомість вимагає підкріплення почуттям, емоційно-ціннісним, глибоко моральним ставленням до природи, суспільства, людей. На нашу думку, саме на рівні індивідуальної екологічної свідомості через власний життєвий досвід, набуті знання і переконання відбувається переломлення пануючих у суспільстві стереотипів і особливостей взаємодії з довкіллям.

Таким чином, ми підійшли до загальноновизнаної типології екологічної свідомості: антропоцентричної і екоцентричної. В залежності від типу екологічної свідомості взаємовідносини між людиною і довкіллям визначаються різними типами взаємодії.

Так, для екологічної свідомості антропоцентричного типу характерним є суб'єкт-об'єктний тип взаємовідносин між людиною і середовищем (в цьому випадку – це світ природних об'єктів), де природа є об'єктом використання і експлуатації зі сторони людини. Такий тип екологічної свідомості, як свідчить історичний аналіз розвитку екологічної свідомості у процесі соціогенезу суспільства, формувався протягом віків і навіть у наш час є всі підстави стверджувати про його домінування у суспільній свідомості.

Люди і раніше, не задумуючись, руйнували природу, але вирубані ліси встигали вирости, забруднені озера самоочищувалися, місце убитих звірів займало їх потомство. В XXI столітті кількісні зміни швидко перетворилися у якісні. І проблема стоїть не тільки у всезростаючому науково-технічному прогресі, що зумовлює незворотні зміни у природі, проблема ще у сформованій споживацькій культурі, мисленні людей.

Формування протягом багатьох поколінь антропоцентричного типу свідомості з жорстким прагматичним ставленням до природи становить загрозу подальшому розвитку і навіть існуванню людства. З цього приводу М.М. Мойсеєв зауважував, що у найближчий час необхідним є створення нового морального імператива, тобто нового характеру взаємодії людей між собою і природою [5]. Отже, для того, щоб перебороти екологічну кризу, необхідним є формування нового бачення світу, нового типу екологічної свідомості – екоцентричного.

Формування екологічної свідомості нового типу передбачає перебудову поглядів і уявлень людини, коли засвоєні знання й екологічні норми стають її власними переконаннями, внутрішніми регуляторами поведінки у довкіллі. Отже, система екологічної освіти й виховання має всі можливості стати провідним механізмом цілеспрямованого формування і корекції екологічної свідомості підрастаючого покоління (С.Д. Дерябо, М.І. Дробноход, М.М. Кисельов, А.Н. Кочергін, М.М. Мойсеєв, В.І. Панов, О.В. Плахотнік, Г.П. Пустовіт, В.О. Ясвін). Тому особливої актуальності набуває проблема оновлення змісту екологічної освіти й виховання на ґрунті нової світоглядної парадигми – екоцентричної.

Реалізація такого підходу вимагає високого рівня екологічної освіченості населення стосовно можливих шляхів розв'язання

екологічної кризи, наукового обґрунтування нових концепцій збереження біосфери. Тому не викликає сумнівів теза про те, що на сучасному етапі основна мета екологічної освіти і виховання полягає у формуванні саме екоцентричної екологічної свідомості у підростаючого покоління. Оскільки згадані процеси – екологічна освіта і виховання стосуються особистості, то очевидно, що нові знання про закономірності її розвитку, мотивації і ціннісні обумовленості вчинків і поведінки у довкіллі відкривають нові можливості подолання жорсткого, деструктивного ставлення до природи.

На нашу думку, процес становлення і розвитку екологічної свідомості особистості залежить від рівня сформованості її компонентів. Досліджуючи формування екологічної свідомості старшокласників, ми виділили у структурі свідомості три невіддільних один від одного і рівноцінних за своїм значенням компоненти: науково-пізнавальний, емоційно-ціннісний та мотиваційно-діяльнісний [9]. Однак з розвитком особистості і набуттям нею певних професійних якостей і вмій слід виділити ще один компонент екологічної свідомості – професійної спрямованості.

Науково-пізнавальний компонент передбачає формування системи міцних екологічних знань, умінь та навичок з їх застосування, які при спіранні як на природничі, так і на гуманітарні науки та на зв'язки і взаємодію між ними, сприяють формуванню в учнів екологічного стилю мислення. Емоційно-ціннісний компонент розглядається нами через призму численних позитивних моральних норм, якостей та переконань особистості та їхньої ролі у справі охорони і удосконалення навколишнього середовища, гармонізації взаємовідносин людини й природи. Вироблення позитивної мотивації особистості до екологічно доцільної поведінки і діяльності у природі, непрагматичного характеру взаємодії з нею є стрижневим завданням мотиваційно-діяльнісного компонента. Компонент професійної спрямованості виявляється як здатність застосовувати здобуті професійні компетенції, екологічні знання й досвід у робочих і життєвих ситуаціях, керуючись пріоритетністю екологічних цінностей і непрагматичною мотивацією взаємодії з довкіллям на основі усвідомлення своєї відповідальності за екологічні наслідки власної професійної і побутової діяльності.

Етапи формування зазначених компонентів екологічної свідомості залежать від вікових особливостей формування реальної та психологічної готовності особистості до вирішення екологічних проблем. Так, В.І. Панов, В.О. Ясвін, І.Д. Зверєв, Е.В. Гірусов та ін.

вважають, що саме на старший шкільний вік припадає становлення екологічної свідомості, активний розвиток якої продовжується під час навчання у системі професійної освіти. Зважаючи на те, що основним механізмом формування екологічної свідомості особистості є система неперервної екологічної освіти і виховання, ми обґрунтували поетапні процеси, які лежать в основі формування компонентів екоцентричної екологічної свідомості старшокласників і студентської молоді, що відображено на рис.1.

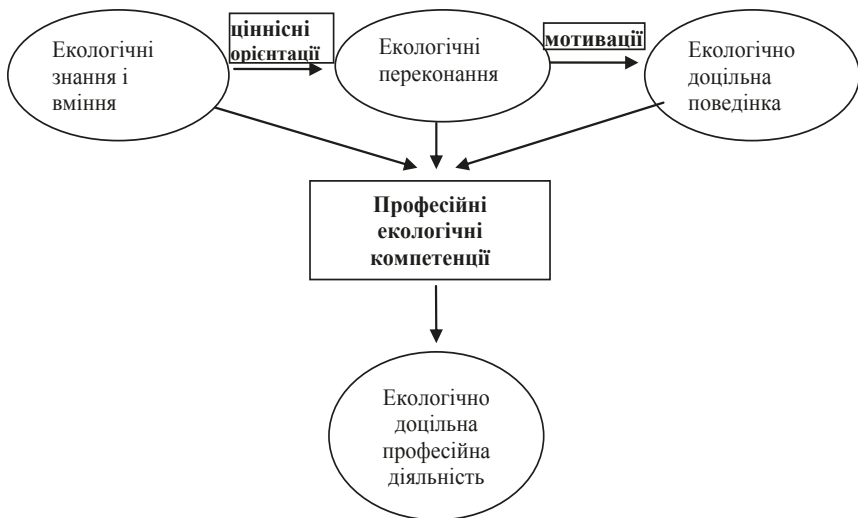


Рис. 1. Поетапне формування екоцентричної екологічної свідомості особистості

Система екологічної освіти і виховання загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів здійснює комплексний вплив на вихованців, який має на меті реалізацію процесу переходу екологічних знань у переконання, що, у свою чергу, визначають мотивації поведінки та екологічно доцільної діяльності у природному середовищі як відображення єдності свідомості особистості та її поведінки.

На нашу думку, зазначені процеси лежать в основі поетапного формування екологічної свідомості особистості. В аргументації цього висновку ми врахували, що підґрунтям становлення провідних мотивів пізнавальної, дослідницької діяльності старшокласників у довіллі є інтелектуальні потреби та інтереси учнів,

які визначаються рівнем сформованості науково-пізнавального компонента екологічної свідомості. У науковій літературі зазначено, що інтерес – це вибіркове, емоційно забарвлене прагнення особистості до життєво значущих для неї об'єктів, що тісно пов'язане з особистою зацікавленістю до них [6, с. 49].

Отже, інтерес є визначальною формою суб'єктивних прагнень особистості до певного виду діяльності з однієї сторони, а з іншої – визначає силу та направленість пізнавальних потреб особистості на основі її емоційно-вольових виявлень. Формування емоцій є початковою сходинкою у задіянні внутрішніх механізмів, що спричиняють ціннісне ставлення особистості до природи. На думку П.В. Сімонова, сформовані емоційні реакції, емоційні стани підсилюють інші психічні процеси особистості – потреби і мотиви [7].

Як бачимо, потреби та інтереси особистості щодо напряму та обсягу вивчення довкілля визначаються також і рівнем сформованості емоційно-ціннісного компонента екологічної свідомості, який виступає чинником трансформації набутих учнями екологічних знань в особисті переконання. А ті, як зазначалося вище, у сукупності з мотиваціями діяльності та набутими професійними екологічними компетенціями визначають формування мотиваційно-діяльнісного компонента і професійної спрямованості екологічної свідомості особистості. Отже, усі зазначені компоненти екологічної свідомості особистості визначають екологічно доцільну поведінку і діяльність у навколишньому середовищі як результат усвідомлення особистістю характеру взаємозв'язків між власними потребами, професійними вміннями і екологічними ціннісними орієнтаціями діяльності у довкіллі відповідно до встановлених суспільством норм і правил.

Таким чином, екологічна освіта й виховання повинні стати і стають найважливішими елементами національної політики й безпеки будь-якої держави і є провідним механізмом формування саме екоцентричної екологічної свідомості в підростаючого покоління. Оскільки екологічна освіта й виховання стосується безпосередньо особистості, то очевидно, що знання про закономірності формування її екологічної свідомості, розвитку мотивацій та ціннісних вимірів поведінки у довкіллі відкривають нові можливості подолання споживацького ставлення до природи. Перспективи подальшого дослідження означеної проблеми вбачаємо у вивченні педагогічних умов ефективного формування екоцентричної екологічної свідомості вихованців загальноосвітніх та вищих навчальних закладів; розробці методик діагностування розвитку досліджуваного феномена.

Література

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник / І.Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Концептуальні виміри екологічної свідомості : монографія / Кисельов М.М., Деркач В.Л., Толстоухов А.В. та ін. . – К. : Вид-во Парапан, 2003. – 312 с.
3. Кочергин А.Н. Экологическое знание и сознание / А.Н. Кочергин, Ю.Г. Марков, Н.Г. Васильев. – Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1987. – 221 с.
4. Медведев В.И. Экологическое сознание : учебное пособие / В.И. Медведев, А.А. Алдашева. – М. : Логос, 2001. – 376 с.
5. Моисеев Н.Н. На пути к нравственному императиву : философские заметки / Н.Н. Моисеев // Экология и жизнь. – 1998. – № 1. – С. 4–10.
6. Основи загальної психології / за ред. С.Д. Максименка. – К. : НПЦ Перспектива, 1998. – 256 с.
7. Симонов П.В. Эмоции и воспитание / П.В. Симонов // Вопросы философии. – 1981. – № 5. – С. 39–48.
8. Скребец В.А. Экологическая психология : учебное пособие / В.А. Скребец. – К. : МАУП, 1998. – 144 с.
9. Сяська І.О. Формування екологічної свідомості старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / Сяська Інна Олексіївна; Миколаївський держ. ун-т ім. В.О. Сухомлинського. – Миколаїв, 2010. – 20 с.
10. Ясвин В.А. Психология отношения к природе / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2000. – 456 с.

В статье проанализированы сущность экологического сознания личности, ее типология и механизмы формирования. Предлагается собственная трактовка экологического сознания, его компонентная структура. Обоснованы этапы формирования экологического сознания личности в системе непрерывного экологического образования и воспитания.

Ключевые слова: экологическое сознание, личность, экологическое образование и воспитание, эгоцентрический тип экологического сознания.

The article analyzed the essence of ecological consciousness of personality, its typology and mechanisms of formation. Offered their own interpretation of ecological consciousness, its component structure. Substantiated stages of formation of ecological consciousness of the personality in the system of continuous ecological education and upbringing.

Key words: ecological consciousness, personality, ecological education and upbringing, egocentric a type of ecological consciousness.

УДК 37.035.6 : 378*Тарасенко А.В., м. Ніжин*

ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ЗАНЯТТЯХ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ ТА СПОРТОМ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті висвітлені питання підвищення ефективності військово-патріотичного виховання студентів вищих навчальних закладів з використанням засобів фізичної культури та спорту.

Ключові слова: *патріотизм, військово-патріотичне виховання, фізична культура та спорт, студентство.*

Військово-патріотичне виховання студентської молоді на сучасному етапі розбудови Української держави набуває особливої актуальності і значимості при підготовці до служби в збройних силах України. Патріотизм виявляється в любові до своєї країни, вшануванні рідної мови, культури, традицій, цілковитій готовності до захисту Вітчизни. Військово-патріотичне виховання молоді завжди відіграло значну роль в людському суспільстві. Як справедливо зазначав відомий педагог В. О. Сухомлинський, : "Не можна забувати, що особливо сильно і яскраво патріотичні почуття й переконання виражаються в силі духу, у волі людській тоді, коли Батьківщина в небезпеці, в годину найтяжчих випробувань. Тому ми, освітяни, у думці вимірюючи вихованість своїх вихованців, зобов'язані виходити з критерію: а як би повелася ця людина на полі бою?" [1, с. 1]. Метою національно-патріотичного виховання є сприяння вихованню у молодого покоління почуття патріотизму, формування особистості на засадах духовності, моральності, толерантності, забезпечення створення умов для інтелектуального, культурного та фізичного розвитку, реалізації науково-технічного та творчого потенціалу молодих громадян, а також сприяння ефективній діяльності центрів патріотичного виховання молоді.

Складовою частиною Концепції національного виховання України є виховання військово-патріотичних якостей особистості як основи в формуванні громадянина – патріота, здатного у будь-який час стати на захист Батьківщини. Закономірно, що для

їх розвитку вирішальним стає вміння викладача створити необхідні умови в процесі навчання і виховання студентів для якісного оволодіння військово-технічними знаннями, і шляхи до фізичного самовдосконалення, як основного елемента підготовки захисника своєї країни. Вирішення зазначених завдань вимагає організації в навчальному закладі сучасної системи для розвитку і вдосконалення фізичної підготовки та самопідготовки студентів під час навчального процесу і в позаурочний час. Дуже важливо розуміти, чим цікавиться сьогодні наша молодь, знаходити нові інноваційні підходи на заняттях фізичною культурою та спортом, тому що, на нашу думку, без комплексного підходу до зазначеного ми не зможемо підготувати призовника до служби в українській армії.

У системі патріотичного виховання складовою частиною є військово-патріотичне виховання студентської молоді. Як справедливо зазначає дослідник А.Афанасьєв, проблема патріотичного виховання та його складової – військово-патріотичного виховання виходить за межі педагогічних досліджень і є важливим загальнодержавним завданням, без розв'язання якого неможливий поступовий розвиток суспільства, держави та Збройних Сил України. Однак, відмітимо той факт, що ця проблема є недостатньо досліджена, на сьогоднішній день відсутня цілісна концепція та програма з патріотичного виховання громадян України, методична література [2, с. 2].

Сучасний період державотворення в Україні характеризується складними соціально-економічними, політичними й духовними процесами. Патріотизм складає найважливішу ціннісну основу будь-якого, самого демократичного суспільства і виступає не лише інтегруючим початком, а й суттєвим внутрішнім мотивом для саморозвитку і розкриття всіх потенціальних соціальних можливостей в духовній, економічній і соціальній сферах життя суспільства.

У зв'язку з переходом Збройних Сил України на комплектування військовослужбовцями за контрактом, центрами підготовки молоді до захисту країни стають школа, ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою, вищі навчальні заклади [3, с. 3]. У цій ситуації надзвичайно зростає роль військово-патріотичного виховання, спрямованого на підготовку студентів у теоретичному, практичному, фізичному і психологічному планах до майбутньої служби в ЗСУ. Особливу увагу слід приділити фізичній підготовці яка

передбачає розвиток фізичної сили, витривалості, спритності, координації, швидкості, необхідних для військової діяльності рухових навичок та вмій. Здійснювати ці завдання треба з урахуванням вікових індивідуальних та національних особливостей студентів.

Вивчення і аналіз психолого-педагогічної літератури з військово-патріотичного та національного виховання і їх зв'язок з процесом фізичної підготовки демонструє, що у більшості досліджень педагогічної думки незалежної України досить ґрунтовно розглядаються окремі аспекти зазначеної проблематики. Зокрема розвиток патріотизму, національних цінностей та особливості їх формування в учнівській молоді різного віку відображені в працях О.Гевко, В.Гонського, І.Зверєвої, В.Коваля, О.Литовченко, А.Москальової, П.Онищука, Р.Петронговського та ін. Також, досить детально висвітлили аспекти військово-патріотичного виховання в захисті Вітчизни, зміцненні оборони країни О. Аронов, М. Басанець, Л. Курант, В.Радзіховський. Аспекти допризовної підготовки молоді ґрунтовно розглянуті в дослідженнях – Н. Асланова, М. Белоусова, В. Івашковського, В. Третьякова, С. Шакарова.

Досить детально висвітлили військові аспекти виховання патріотизму, роль патріотичного обов'язку, військово-патріотичного виховання в захисті Вітчизни, патріотичне виховання військових кадрів для зміцненні оборони країни О. Аронов, М. Басанець, В. Дзюби, Л. Курант, Д. Сидорук, В.Радзіховський, В. Ягупова, Дослідники: М. Зубалій, В.Новосельський, М. Солопчук, В.Ткаченко, в своїх роботах підкреслювали значення фізичної підготовки до військової служби.

Заслуговує на увагу думка академіка І.Беха, який створив модель розвитку патріотичного виховання молоді в Україні: вивчення й осмислення літератури (філософської, педагогічної та психологічної), дало змогу сформулювати поняття патріотизму, яке актуальне сьогодні, в умовах розбудови громадянського суспільства та правової держави в Україні. Патріотизм – це любов до Батьківщини;свого народу, турбота про його благо, сприяння становленню й утвердженню України як суверенної, правової, демократичної, соціальної держави, готовність відстояти її незалежність, служити і захищати її розділити свою долю з її долею [4, с. 4].

Досить плідно у напрямку військово-патріотичного виховання молоді в Україні працює лабораторія фізичного розвитку Інституту проблем виховання Академії педагогічних наук України. В. Івашковським, В.Фарфоровський, Т.Шашло розгляда-

лись проблеми підвищення ефективності військово-патріотичного виховання студентів у військово-патріотичних об'єднаннях. Автори справедливо зазначають необхідність дослідження національно-патріотичного виховання молоді тому, що саме у цей віковий період найбільш помітним процесом є формування свідомого ставлення до довкілля, відбувається актуалізація потреби самоствердження, з'являється потяг до вирішення смислоцінних життєвих проблем. Слушною є думка В.Івашківського, який визначає мету виховання суб'єкта громадянського суспільства як вироблення на основі почуття любові до Батьківщини і відданості Вітчизні міцних переконань, які забезпечують свідоме, сумлінне та жертвне служіння на благо суспільства, країни та держави [5, с.4]. Автори справедливо зазначають необхідністю дослідження національно-патріотичного виховання молоді стало те, що у цей віковий період найбільш помітним процесом є формування свідомого ставлення до довкілля, відбувається актуалізація потреби самоствердження, з'являється потяг до вирішення смислоцінних життєвих проблем.

В останні роки вітчизняні вчені-педагоги, історики, політологи, філософи приділяють велику увагу патріотичному вихованню молоді. Про це свідчать їхні виступи на всеукраїнських і міжнародних науково-практичних конференціях, що проводяться в нашій країні з проблеми патріотичного виховання. Так, наприклад, корисною в цьому сенсі є П'ята міжнародна науково-практична конференція, що проходила в Запоріжжі з питань патріотичного виховання молоді. Фахівці з України, Росії, Німеччини, Ізраїлю, Болгарії та США висвітлювали сучасний стан проблем патріотичного виховання молоді, обмінювалися досвідом. Учасники конференції детально зупинилися на проекті загальнодержавної цільової соціальної програми патріотичного виховання населення на 2013-2017 роки, який ініціювали фахівці Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України [6, с. 5].

Метою статті є спроба аналізу сучасних педагогічних напрямків військово-патріотичного виховання студентів в ВНЗ України, розкриття інноваційних методологічних підходів підвищення ефективності роботи з молоддю для вирішення проблем, пов'язаних з підготовкою до служби в Збройних силах України. Зазначимо, що для досягнення поставленої мети необхідно висвітлити і визначити роль і значення фізичної культури та спорту в процесі військово-патріотичного виховання студентів.

Військово-патріотичне виховання у процесі занять фізичною культурою і спортом є важливим чинником в підготовці студентів до військової служби. Фізична культура – важливий соціальний елемент, який діє на всіх рівнях сучасного соціуму, який має вагомий вплив на основні сфери життєдіяльності українського суспільства. Розвиток фізичної культури в сучасному вищому навчальному закладі впливає на суспільне становище, формує стереотип здорового способу життя серед студентів, етичні та моральні цінності.

Розвиток фізичної культури та спорту в вищих навчальних закладах України допомагає вирішувати цілий ряд виховних завдань: формування у студентів мужності, характеру, волі, вміння спілкуватися в колективі. Регулярні заняття фізичною культурою дозволяють молодій людині стійко переносити труднощі, які виникають у нього в навчальному закладі, в сім'ї і, в інших життєвих ситуаціях.

На жаль, на сучасному етапі вітчизняна система освіти і виховання не формує у студентів достатньої мотивації до здорового способу життя, не забезпечує достатнього рівня фізичної підготовки і оптимальних рухових показників і головне не сприяє в належній мірі засобами патріотичної спрямованості.

У зв'язку з цим, на нашу думку, необхідно кардинально змінити діяльність сучасних вищих навчальних закладів в напрямку фізичної підготовки студентів до служби в ЗСУ.

Так, за твердженням професора А. Вирщікова, який обґрунтував патріотично-орієнтований підхід в науці, патріотизм повинен стати саме тією ідеєю, яка здатна перетворитися в матеріальну силу, якщо вона буде освоєна населенням і для багатьох стане внутрішнім переконанням і установкою. Саме патріотизм сьогодні здатен згуртувати наше суспільство, розкрити для багатьох людей сенс їх власної життєвої діяльності, підняти їх розуміння та відповідальність за рамки корпоративності і соціально-класових, національно - етнічних відмінностей [7, с. 6].

На наш погляд, характерна єдність мети і засобів, змістовної і процесуальної сторін військово-патріотичного виховання. При підготовці та проведенні конкретних заходів, спрямованих на формування у підростаючого покоління готовності до захисту Батьківщини, ми не повинні втратити основне, інваріантне утримання військово-патріотичного виховання. Якщо ж задано певний зміст

(знання, досвід, риси особистості), то ми повинні знайти адекватні способи – форми і засоби його реалізації. В іншому випадку, процес патріотичного виховання розмивається, руйнується або зводиться до інших напрямів виховання [8, с. 6].

Національний патріотизм спирається на свою національну історію і культуру та досягнення, на духовний зміст минулих соціальних та політичних форм. Військовий патріотизм повинен спиратися на почуття любові до Батьківщини, національну гордість, дух народу, сприяти розвитку національної самосвідомості, національних почуттів і національного характеру, формувати почуття високої відповідальності студентів за свою країну. Як зазначає, В.Ткаченко, у концепції нового патріотизму незалежної України дедалі більше уваги акцентується на вихованні національно-усвідомленого ставлення до Батьківщини, що передбачає і виконання військового обов'язку: «Армія є сконцентрованою вольовою силою держави, оплотом Батьківщини, організацією честі, самовідданості й служіння – таке відчуття має бути передане вихователем дитині» [9, с. 7].

У зв'язку з цим значно зростає роль військово-патріотичної підготовки студентів у вищих навчальних закладах України, що дає змогу підготувати до випробувань, пов'язаних з майбутньою військовою діяльністю.

Військово-патріотичне виховання студентів, на наш погляд, суттєво підвищиться за рахунок впровадження в вищих навчальних закладах інноваційних форм роботи.

Прикладом вдалого поєднання навчально-виховної діяльності відображено в роботі Національного олімпійського комітету України. Олімпійський рух є одним із дієвих підходів до вирішення проблем, які стоять перед сферою освіти на сучасному етапі розвитку українського суспільства, в системі організації навчально-виховного процесу в вищих навчальних закладах України. Проведення наукових конференцій, спортивних змагань, виховних заходів серед студентства з використанням олімпійських ідеалів і принципів, як елемент сприяння і розвитку військово-патріотичного виховання, спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи серед студентської молоді сприятимуть підготовці до служби в ЗСУ.

Організація гурткової та секційної роботи в вищих навчальних закладах, повинна бути спрямована на задоволення потреб та

інтересів студентів до певного виду діяльності, виявленню та розвитку у них загальних та спеціальних здібностей. З огляду на це, вдалим може бути впровадження в роботу сучасного перспективного виду українських спортивних єдиноборств - хортинг (засновник - президент федерації України Е. Єрмоєнко). В системі хортинг, вдало поєднується військово-патріотичне виховання молоді з спеціальною фізичною підготовкою. На заняттях тренери-викладачі хортингу особливу увагу звертають на оволодіння основними навичками збереження особистої та колективної безпеки, зміцнення морально-вольового стану і фізичного розвитку, ознайомлення з основами рятувальної справи, надання базової фізичної та спеціальної фізичної підготовки для служби в підрозділах силових структур України – ЗСУ. Значна увага приділяється вивченню яскравого прикладу української героїки і вивченню козацьких бойових традицій, як дієвого елемента в вихованні патріотизму у студентів.

Таким чином, у вищих навчальних закладах України військово-патріотичне виховання може бути ефективно підвищено за рахунок впровадження олімпійського руху і відкриття секцій і гуртків з хортингу, як нових перспективних видів виховної діяльності молоді.

У вищих навчальних закладах України необхідно постійно вдосконалювати і планувати в розділах річного плану роботи напрямок військово-патріотичного виховання студентів, тому що військові знання та навички, фізична підготовка, набуті в закладі, визначатимуть готовність молоді до захисту Вітчизни і служби в ЗСУ. Вважаємо за доцільне включити в цю діяльність перш за все органи державної влади, різні громадські організації, знайти вихід на керівництво військових частин і військових навчальних закладів, для проведення цілеспрямованої роботи в цьому напрямку. Юридично необхідно укласти договори про спільну діяльність на один рік, з перспективою розвитку на майбутнє. План спільної роботи дає змогу протягом навчального року мати чітку програму з підвищення військово-патріотичного виховання студентів.

Враховуючи все сказане вище, ми вважаємо за необхідне визначити сутність військово-патріотичного виховання студентів в вищих навчальних закладів України, пріоритетним напрямком ідейно-виховної роботи, для вдалого виконання якої необ-

хідно створити умови для постійного фізичного вдосконалення особистості засобами фізичної культури та спорту, як одного з основних складових частин при підготовці призовників для служби в ЗСУ. Зазначимо, що впровадження інноваційних форм роботи, розвитку інформаційно-комунікаційної інфраструктури в навчальних закладах України дасть змогу підвищити ефективність навчального процесу, зацікавити молодь в позанавчальній діяльності.

Для виконання цих завдань в кожному вищому навчальному закладі України необхідно планувати окремі розділи річного плану роботи для постійного вдосконалення військово-патріотичного виховання студентства.

На наш погляд, характерна єдність мети і засобів, змістовної і процесуальної сторін військово-патріотичного виховання. При підготовці та проведенні конкретних заходів, спрямованих на формування у підростаючого покоління готовності до захисту Батьківщини, ми не повинні втратити основне, інваріантне утримання військово-патріотичного виховання. Якщо ж задано певний зміст (знання, досвід, риси особистості), то ми повинні знайти адекватні способи – форми і засоби його реалізації. В іншому випадку, процес патріотичного виховання розмивається, руйнується або зводиться до інших напрямів виховання.

Здійснивши аналіз літературних джерел з проблеми підвищення військово-патріотичного виховання студентів засобами фізичної культури і спорту маючи різноманітність засобів, методів і організаційних форм розвитку даних характеристик, неоднозначність трактування терміна «патріотизм», що пояснює багатоваріантність його використання.

Серед фахівців, які працюють в даному напрямку, немає спільної думки з питання використання різних засобів, спрямованих на формування фізичного стану, суперечливі результати досліджень про ефективність використовуваних засобів, до кінця не розкритий механізм розвитку фізичних здібностей в просторі військово-патріотичного виховання.

Недостатність розробки проблеми патріотичних смислів формування фізичного стану студентів і молоді, суперечності поглядів і точок зору на її рішення може визначили подальший напрямок наших досліджень.

Література

1. Сухомлинський В.О. Теоретичні і практичні проблеми, які висуваються життям у процесі здійснення ідеї розвитку особистості / В.О.Сухомлинський // Вибрані твори: В5-ти томах. – К., 1976. – Т.1. – с. 131.
2. Афанасьєв А.О. Проблема патріотичного виховання у науковій літературі та дослідженнях сучасних вчених// Військова освіта: Збірник наукових праць. – К.: Науково-методичний центр військової освіти МОУ, 2006. – №2 (18). – 277 с. – С. 24.
3. Сухушин М.П. Військово-патріотичне виховання молоді. Підручник / М.П. Сухушин, В.О. Палагеша. – К. : Видавничий дім “Слово”, 2009. – 488 с.
4. Виховання громадянина, патріота, гуманіста: Навч.-метод. посібник К.І.Чорна - К.ТОВ «ХІК», 2004. – С. 56.
5. Івашківський В.В. Теоретико-методичні засади виховання старшокласників як суб'єктів громадянського суспільства: монографія /В.В. Івашківський.-К. :ПаливодаА,В,,2010.-с.138.
6. Режим доступу: <http://krai.zp.ua/allnews/224-speczialisty-pyati-stran-diskutirovali-o-patriotizme-031211.html>. – Назва з екрана.
7. Виршиков А.Н., Бузьський М.П. Патріотичне виховання: Методологічний аспект. - Волгоград: ГУ «Видавець», 2001. - С. 6.
8. Хлопці ростуть патріотами. З досвіду військово-патріотичного виховання школярів, / За редакцією Н.І. Монахова. - М. : Просвещение, 1971.-с. 31.
9. Ткаченко В.М. Патріотизм //Енциклопедія освіти. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 633-634.

В статье освещены вопросы повышения эффективности военно-патриотического воспитания студентов высших учебных заведений с использованием средств физической культурой и спорта.

Ключевые слова: патриотизм, военно-патриотическое воспитание, физическая культура и спорт, студенчество.

The article outlines the rise of the effective military-patriotic education of university students with the use of physical culture and sports.

Key words: patriotism, military-patriotic education, physical culture and sport students.

УДК: 373.5.015.311:502/504*Г.П.Тарасюк, м. Київ*

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «РІВНИЙ-РІВНОМУ» В ЕКОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ ПІДЛІТКІВ

Обґрунтовано особливості педагогічної технології „рівний-рівному” в екологічному вихованні учнів основної школи як такої, що базується на використанні знань, досвіду і авторитету однолітків для інформування та формування екологічно доцільної поведінки.

Ключові слова: екологічне виховання, екологічна поведінка, педагогічна технологія, технологія „рівний рівному”.

В наш час свідоме ставлення людини до природи стало особливо необхідним. Це пов'язано з тим, що використання природних ресурсів досягло небезпечних масштабів, внаслідок чого почали проявлятися глибокі і подекуди вкрай небажані для суспільства зміни в природному середовищі. Порушення динамічної рівноваги біосферних процесів викликає необхідність підвищення соціальної відповідальності людей за наслідки свого впливу на природу.

Як стверджує Марушевський Г.Б., для всіх живих систем характерні два шляхи адаптації до довкілля: змінювати довкілля для своїх потреб або змінювати себе чи свою поведінку, прилаштовуючись до довкілля. Тепер настав час змінювати суспільство, щоб адаптувати його до довкілля і таким чином уникнути екологічних проблем [4, с. 10].

У зв'язку з цим, сьогодні гостро стоїть питання екологічного виховання усіх верств населення, якому науковці надають вирішальну роль у формуванні нового бачення і нового способу життя людини третього тисячоліття. Узгоджувати свою діяльність із законами природи – головна задача сучасного екологічного виховання, оскільки це неперервний процес навчання, виховання, самоосвіти, накопичення досвіду і розвитку особистості, спрямований на формування ціннісних орієнтацій, норм поведінки і спеціальних знань щодо збереження навколишнього середовища і природокористування, реалізованих в екологічно грамотній діяльності.

Дуже важливим для розуміння специфіки екологічного виховання є теза про те, що воно не повинно виступати лише системою

заборон на ті чи інші дії. Крім закликів, що природу потрібно любити і берегти, необхідно вчитися грамотному і професійно-комплексному природокористуванню.

Під екологічною освітою і вихованням розуміють цілеспрямований процес формування відповідального ставлення до навколишнього середовища в усіх випадках суспільно-трудової діяльності і спілкування з природою.

Проблема екологічного виховання сьогодні – це насамперед проблема добору найбільш ефективних технологій, що сприяють формуванню екологічного світогляду, оскільки він є ядром свідомості, надає єдності духовному світу людини, озброює її екологічно допустимим підходом до навколишнього природного середовища.

Метою статті є обґрунтування особливостей технології „рівний-рівному” в екологічному вихованні учнів основної школи.

Державні та міжнародні документи у сфері екологічної освіти та виховання зазначають про необхідність вироблення навичок поведінки, сумісних із сталим розвитком, вимагають від особистості узгоджувати свою діяльність із законами природи, долати споживацьке ставлення до неї, самообмежувати потреби та вміти приймати екологічно виважені рішення.

Зокрема в „Стратегії ЄЕК ООН з освіти та збалансованого розвитку” наголошується на формуванні в учнів системного, критичного і творчого мислення, що відображає ставлення до місцевих і глобальних екологічних проблем.

У концепції екологічної освіти України зазначено, що пріоритетом шкільної екологічної освіти і виховання є особистісна орієнтація, яка передбачає створення таких умов, за яких природа повинна бути особистісною цінністю кожного школяра.

Досліджуючи психологічні аспекти розвитку особистості школярів, І.Д. Бех зазначив, що особистісно зорієнтоване виховання продукує психологічну свободу дитини, а також виробляє іншу систему цінностей. Під час цього складається ситуація, при якій учень може розраховувати свої сили та дії, а також розвивати творчі здібності [1].

Підлітковий період розвитку та становлення особистості учнів складний [2], оскільки починає активно формуватися індивідуальний спосіб життя. Виховні ситуації, які створюються в рамках особистісно зорієнтованого виховання, мають забезпечити розвиток такого рівня свідомості, який би спонукав підлітка до самопізнання і самоактивності та пошуку смислу. Звідси – провід-

ними для підлітків є рефлексивна й смислотворча діяльність, що дають змогу усвідомити свою цінність та індивідуальність. Усвідомлення своєї унікальності повинно проходити не у формі розв'язання навчальних завдань, нав'язаних учителем (як це традиційно відбувається у сучасній школі), а у формі вільного творчого пошуку розв'язання смислових проблем, котрі пов'язані із замопізнанням та розумінням сутності як окремих явищ і процесів, так і самого життя [3].

Однією з найзагальніших психологічних особливостей підліткового віку є зменшення для них авторитету дорослих (вчителів, батьків). Саме в цей період підлітки формують своє „я”, прагнуть до самовдосконалення, порівнюють свої вчинки із вчинками інших. Для них характерне зростання авторитету однолітків чи тих, хто виконує аналогічні соціальні ролі. Саме це створює психологічне підґрунтя для технологій, у яких використовується авторитетна значимість однолітків.

Що стосується екологічного виховання, то особистість змінює себе та удосконалює свої здібності під час діяльності, яка прямо чи опосередковано пов'язана з природою.

Як твердженням Пустовіта Г. П., формування здатності учнів до саморозвитку і самовдосконалення в екологічній діяльності сприяє навчально-пізнавальна, дослідницька діяльність екологічного змісту, участь у розв'язанні місцевих екологічних проблем, проведення масових природоохоронних заходів і конкретна екологічна діяльність учнів [9].

Тому педагог повинен звернути увагу на набуття нових навичок, правил поведінки, зміну потреб, інтересів та зорієнтувати підлітка на певні цінності, сформулювати бажану поведінку і ставлення до оточуючих, а також усвідомлювати наслідки своєї діяльності для довкілля.

Виходячи із визначення екологічного виховання та спираючись на вказані особливості розвитку особистості підлітка, ми виділяємо такі напрями екологічного виховання учнів основної школи:

1. Мотиваційно-ціннісний: суб'єктивно непрагматичне ставлення до природи; усвідомлення необхідності морального регулювання відносин людини і природи; сформованість екологічно доцільної поведінки та емоційних, естетичних потреб особистості у взаємодії з довкіллям.

2. Пізнавальний: знання фундаментальних законів природи та вміння їх пояснювати; розуміння необхідності гармонізації системи

„людина-природа“; вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки при вирішенні екологічних проблем.

3. Діяльнісний: наявність навичок екологічної поведінки; здатність аналізувати та прогнозувати наслідки взаємодії людини з довкіллям задля унеможливлення їх повторного негативного впливу на довкілля, узгоджувати свої власні дії з законами природи, спираючись на принципи екологічної доцільності; сформованість особистого внеску у розв'язання екологічних проблем; прийняття природовідповідних рішень у конкретних екологічних ситуаціях.

4. Комунікативний: отримання інформації про стан навколишнього природного середовища від вчителів, батьків, друзів, із засобів масової інформації; обмін думками, інформацією, спілкування з приводу виникнення загрозливих ситуацій оточуючому довкіл्लю; поширення набутих знань екологічного змісту та власного досвіду природоохоронної діяльності серед оточуючих (батьків, однолітків, друзів); участь у роботі шкільних учнівських об'єднань та громадських організацій, що займаються пропагандою екологічних знань, норм та правил природобезпечної поведінки тощо.

Аналіз психолого-педагогічної, методичної літератури та відповідних наукових досліджень і шкільної практики вказує на те, що традиційне екологічне виховання школярів не може повноцінно забезпечити формування у них ціннісного ставлення до природи, до життя, формування особистості з екоцентричним світоглядом, екологічною культурою, мисленням, навичками правильної самооцінки та природовідповідною поведінкою.

Тому необхідною умовою екологічного виховання учнів основної школи є розробка та застосування педагогічних технологій, що мають особистісне спрямування і використовують широкий спектр впливів на особистість.

У педагогічній практиці поняття «технологія» не нове, має грецьке походження і означає „знання про майстерність“ [7]. Технологія – це система найбільш раціональних способів досягнення поставленої педагогічної мети, ефективна наукова організація навчально-виховного процесу, спосіб впливу на дитину, який забезпечує бажані особистісні утворення.

Особистісно орієнтовані виховуючі технології передбачають знання внутрішніх психологічних законів розвитку особистості, сприяють підвищенню розвивальної ефективності виховання, оптимізації процесу керування виховуючою діяльністю дитини [5].

Специфічним видом виховних технологій є соціально-педагогічні. Їхні завдання полягають у застосуванні технологізації як способу оптимізації соціально-педагогічних впливів на особистість і отримання бажаних виховних результатів [3].

У практиці соціально-педагогічної діяльності існує досить широкий спектр перевірених класичних організаційних форм, що увесь час вдосконалюються та модернізуються. Але поява нових проблем, особливо в молодіжному середовищі, потребує і нових, нетрадиційних форм роботи [10].

Сьогодні серед інтерактивних педагогічних технологій і методів екологічного виховання, що враховують досвід та авторитет однолітків, найбільш інноваційною є просвітницька робота за технологією „рівний-рівному”. Вона ґрунтується на ідеях орієнтації підростаючого покоління на утвердження здорового способу життя, розвиток духовно, психічно, фізично і соціально здорової особистості, формування цінностей і життєво важливих переконань та напрацювання необхідних практичних навичок відповідальної поведінки по відношенню до свого життя, довкілля та оточуючих, однак, зазвичай, застосовується у соціальному вихованні.

Технологія „рівний-рівному” у екологічній освіті і вихованні має забезпечувати передачу достовірної інформації екологічного змісту авторитетними однолітками, довіра до яких і є основною умовою опанування цієї інформації. Вона також є засобом організації екологічної поведінки в довіллі. На сьогодні у ця технологія обґрунтована недостатньо з точки зору екологічного виховання та екологічної культури.

З огляду на вищесказане, доцільно розкрити сутність технології „рівний-рівному”. Вона ґрунтується на участі поширенні знань самими учнями, що виконують функції лідерів-інструкторів. Адже шкільне середовище є природним соціокультурним середовищем для однолітків, доступ до якого обмежено віком, соціальним статусом, мовою, стилями комунікації та ефективності впливів. Освіта рівних – це прийом доступності знань про діяльність людства як провідного фактора впливу на навколишнє природне середовище, принципи збалансованого розвитку суспільства, екологічні норми, цінності і моделі поведінки в довіллі.

Головною специфічною особливістю технології „рівний-рівному” є її просвітницький характер. Щоб обґрунтувати це твердження, звернемося до сутності просвітництва та екологічного просвітництва.

У традиційному широкому розумінні, просвітництво – це процес поширення знань, а також система відповідних освітньо-виховних заходів і закладів. Екологічне просвітництво вчені визначають як діяльність, спрямовану на поширення концепції охорони природи, екологічних знань серед населення [8].

Екологічне просвітництво – це діяльність, спрямована на розповсюдження ідей збереження природних об'єктів та природоохоронних знань серед населення, вироблення у громадян екологічних цінностей з метою розбудити в них здатність та прагнення до розуміння, оцінки взаємин людини з навколишнього середовищем [8].

У дослідженнях технологія „рівний-рівному” реалізується як соціально-педагогічна технологія та включає такі етапи ступеневого навчання:

- підготовка педагогів-тренерів;
- підбір і навчання педагогами-тренерами учнів-активістів;
- проведення учнями-активістами просвітницької роботи серед ровесників (однокурсників, друзів, знайомих).

Етапи технології „рівний-рівному” тісно пов'язані один з одним і кожен наступний базується на попередніх. Щоб учні-волонтери займались продуктивним поширенням інформації екологічного змісту серед ровесників, недостатньо лише бажання і активності. Потрібна відповідна підготовка до проведення такої роботи, що повинна бути спрямована на розвиток лідерських якостей, вивчення методики лідерської роботи серед однолітків, постійного систематичного самоконтролю, самовдосконалення у сфері екологічної діяльності і, з рештою, на формування прородовідповідної поведінки.

Цей процес починається з визначення ресурсного потенціалу школярів-лідерів, тобто їх навичок, компетенцій, досвіду, мотивації, зацікавленості. За потреби педагог-тренер актуалізує ціннісно-мотиваційну сферу учнів, допомагає їм у розвитку навичок самоспостереження, сприяє розумінню почуттів своїх однолітків, виховує толерантне, неупереджене і доброзичливе ставлення лідерів один до одного.

Принцип добровільності відіграє не останню роль у побудові стосунків між учасниками дослідження: учні стають інструкторами за власним бажанням.

За технологією „рівний-рівному” заключний етап екологічного просвітництва здійснюється учнями серед своїх ровесників.

Професійна кваліфікація учнів-просвітників нижча, порівняно з вчителями, але вони володіють важливими якостями та здібнос-

тями, завдяки яким така категорія волонтерів є незамінною у просвітницькій діяльності:

1. Учні-волонтери із задоволенням виконують свою місію у великих та малих групах, вони у більше довіряють один одному, готові до розуміння і наслідування поведінки своїх ровесників.
2. Учні підліткового віку надзвичайно мобільні, тому просвітницьку роботу, пов'язану, навіть, із зміною місць її проведення, виконують швидко і з великим інтересом.
3. В учнів немає комунікативних бар'єрів зі своїми ровесниками на відміну від дорослих.
4. Учні із задоволенням долучаються до організації заходів дозвілля завдяки розумінню проблем і потреб свого оточення;
5. Бажання учнів оволодіти новими знаннями та навичками дозволяє залучити їх до розробки або удосконалення навчальних програм.

Переваги передачі знань від однолітка до однолітка полягають у тому, що старші школярі більше часу спілкуються один з одним, глибше розуміють проблеми і потреби свого оточення, на відміну від дорослих розуміють субкультурну мову, у більшій мірі довіряють один одному, готові до розуміння і наслідування поведінки своїх ровесників.

Екологічна діяльність учнів-лідерів за цією технологією має ґрунтуватися на принципах:

Культурної відповідності. Тобто відповідати особливостям соціального середовища та ґрунтуватися на засадах культури екологічної поведінки.

Доступності. Має бути доступною і зрозумілою для кожного учасника, тобто стосуватися сфери повсякденної діяльності.

Рівноправності. Усі учасники під час взаємодії між собою та природою мають рівні права.

Інтеграції. Можливість застосування екологічних переконань в різних соціальних інститутах.

Відкритості. Можливість оцінити результативність екологічної діяльності.

Педагоги-тренери готують їх до такої роботи і допомагають під час початкового організаційного процесу. Зокрема, педагогі-тренери мають сприяти розвитку соціальної активності та ініціативи підлітків-лідерів, їхньої здатності до активної участі у просвітницькій роботі щодо здорового способу життя, активної екологічної позиції, поліпшення стану довкілля тощо. Відповідно до технології, просвіт-

ницька робота розглядається в широкому і вузькому значеннях. У широкому значенні – це просвітницька екологовиховна робота у всіх сферах життєдіяльності школярів. У вузькому значенні – це просвітницька робота з певних проблем: доступності знань про природне навколишнє середовище, принципів збалансованого розвитку суспільства, екологічних норм, цінностей і моделей поведінки в довкіллі, навичок комунікації, розвитку особистості, формування лідерських якостей тощо.

У технології „рівний – рівному” виділяють дві складові: технологію навчання і технологію впровадження [6].

Навчання за технологією „рівний-рівному” ґрунтується на модульному навчанні, яке використовує взаємопов’язану систему різних видів лекцій, практичних і самостійних занять. Кожен навчальний модуль – це ґрунтовна розробка стосовно певної екологічної проблеми. Він визначається незалежністю змістового матеріалу і може розглядатись як окремий напрям у реалізації технології, що може впроваджуватись у процесі позакласної та позашкільної виховної роботи, через організацію превентивної роботи в навчальних і позашкільних закладах, через діяльність учнівського самоврядування тощо [6].

Отже, екологічне виховання за технологією „рівний-рівному” – поширення однієї теми через просвітницьку роботу серед школярів інформації та моделей культури екологічної поведінки, що сприяють мінімізації негативних наслідків власного впливу на довкілля, впровадженню у повсякденну діяльність екологічних норм і правил природовідповідної поведінки, гармонізації взаємодії з природою, а також стимулювання до самостійного усвідомленого формування життєвої позиції.

Враховуючи особливості технології „рівний-рівному”, вікові особливості школярів, подальшу роботу спрямовуємо на розробку принципів ступеневого навчання технології „рівний-рівному” у формуванні культури екологічної поведінки учнів основної школи.

Література

1. Бех І.Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології/ І.Д. Бех //Педагогіка та психологія. – 1999. – №3. – с. 5-14.
2. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості/ О.Л. Кононко// К. : Освіта, 1998.-255 с.

3. Лебедь С.Г. Формирование экологической культуры учащихся 7-11 классов в процессе изучения курса экологии: Дис. канд. пед. наук: 13.00.07 – К., 2001.-255 с.
4. Марушевський Г. Б. Етика збалансованого розвитку: Монографія /Георгій Борисович Марушевський. – К.: Центр екологічної освіти та інформації, 2008.- 440 с.
5. Нові технології навчання: Збірник наукових статей.- За редакцією Кириленко С.В. –К.: ІСДО, 1995. – 155 с.
6. Оржеховська В.М., Пилипенко О.І., Андрущак Л.І. Концепція освіти „рівний-рівному” щодо здорового способу життя серед молоді України /В.М. Оржеховська, О.І. Пилипенко, Л.І. Андрущак// Навчально-методичний посібник. – К. : Навчальна книга, 2002.- 28 с..
7. Освітні технології: Навчально-методичний посібник/ О.М. Пехота, А.З. Кітенко, О.М. Любарська та ін; За загальною редакцією О.М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2002.-255 с.
8. Природоохранительное просвещение / К.П. Митрюшкин, Л.К. Шапошников, О.Г. Коровкина и др. – М. : Знание, 1980. – 175 с.
9. Пустовіт Г. П. Поетапне формування здатності учнів до самостійного осмислення екологічних проблем/Г. П. Пустовіт// Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Вип. 35. „Виховання дітей та учнівської молоді в контексті розвитку громадського суспільства” – Херсон : Вид-во ХДУ, 2003. – С. 157-163.
10. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические особенности неформальных молодежных объединений/Д.И. Фельдштейн// М. : АПН, 1988. – 160 с.

Обосновано особенности педагогической технологии „равный-равному” в экологическом воспитании учеников основной школы так таковой, что основывается на использовании знаний, опыта и авторитета ровесников для информирования и формирования экологически целесообразного поведения.

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологическое поведение, педагогическая технология, технология „равный-равному”.

The peculiarities of educational technology «peer to peer» in the ecological education of secondary school pupils are proved as such which are based on the usage of knowledge, experience and prestige of the same age people for informing and forming an ecologically expedient behavior.

Key words: ecological education, ecological behavior, educational technology, technology of “peer to peer”.

УДК 378 (477)

Н.О. Терентьєва, м. Київ

РЕАЛІЗАЦІЯ ПОЛІТЕХНІЗАЦІЇ ЯК ТЕНДЕНЦІЇ У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ОСТАННЮ ЧВЕРТЬ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Окреслено основні аспекти реалізації політехнізації у сфері вищої освіти в період останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття. Визначено, що одним із пріоритетних напрямів реформування освітньої галузі у 80-х рр. ХХ ст. було проголошено міцне оволодіння основами наук та посилення політехнічної, практичної спрямованості викладання, проте політехнічна освіта не стала пріоритетним напрямком розвитку вищої освіти. З другої половини 90-х рр. найважливішим стає забезпечення індивідуального розвитку людини, яка була б здатною свідомо та ефективно функціонувати в умовах інформаційного суспільства, що неможливо без використання інформаційних, комунікаційних та мультимедійних технологій, введення відповідних змін до навчальних планів і програм, перегляду методики навчання.

Ключові слова: політехнізація, вища освіта, політехнічна освіта, тенденції.

Загальнолюдська тенденція до глобалізації та перехід людства до науково-інформаційних технологій вивели науку і освіту на новий рівень, створюючи нові можливості та висуваючи нові вимоги й завдання, зокрема вироблення у людини здатності до свідомого та ефективного функціонування в умовах глобалізованого, інформаційного суспільства. На межі ХХ та ХХІ століть інформаційне суспільство трансформується у так зване суспільство, побудоване на знаннях, у якому технології поєднані з людським, творчим компонентом, в якому важливим є формування уявлень про технократичний та інформаційний характер сучасної наукової картини світу як сукупності фундаментальних ідей, положень, принципів, понять про техносферу, ноосферу, способи отримання та перетворення енергії, матеріалів, інформації, соціально-технічне проектування довкілля, використання інформаційних та комунікаційних технологій.

Наука і освіта, створюючи й забезпечуючи сприятливі умови для індивідуального розвитку людини, покликані готувати на ринку праці конкурентоспроможного фахівця, здатного свідомо та ефек-

тивно функціонувати в умовах такого суспільства. Продуктом освіти має стати людина – обізнана, культурна, із творчим критичним мисленням – тобто політехнічно освічена.

Питання політехнізації освіти знайшли своє відображення у працях таких науковців зазначеного періоду: П. Р. Атутов, Н. М. Буринська, В. О. Дедух, І. Д. Зверев, В. С. Ледньов, В. М. Мадзігон, М. С. Ніколаєв, М. У. Піскунов, В. К. Сидоренко, М. М. Скаткін, П. І. Ставський, Д. О. Тхоржевський, С. М. Шабалов, С. Г. Шаповаленко, О. О. Шибанов та інші. Проте переважна більшість досліджень присвячена проблемам політехнічної освіти та підготовки у загальноосвітній школі.

Метою нашої розвідки визначаємо окреслення реалізації тенденції політехнізації у сфері вищої освіти України в останню чверть ХХ – на початку ХХІ століття.

З 1985 року в Україні відбуваються кардинальні зміни у політичній, економічній, соціальній та освітянській галузях, зокрема критичне переосмислення педагогічної думки Радянського Союзу. Наприкінці 80-х років ХХ століття були розпочаті активні процеси реформування у системі освіти у цілому, і вищої зокрема. Провідними напрямками реформування освітньої галузі у 80-х роках було проголошено забезпечення високого наукового рівня викладання кожного предмета, міцне оволодіння основами наук, посилення політехнічної, практичної спрямованості викладання.

Серед основних напрямів економічного та соціального розвитку СРСР на 1986-1990 рр. визначено, зокрема, підвищення якості навчання та підготовка молоді до суспільно корисної праці, поліпшення підготовки та перепідготовки фахівців, створення необхідних умов для трудового навчання, вдосконалення профорієнтаційної роботи, покращення підготовки кваліфікованих фахівців безпосередньо на виробництві, здійснення підготовки фахівців широкого профілю у вищій школі, оснащення закладів освіти сучасним устаткуванням.

Вимогою часу стає підняття ролі вищої освіти як важливого фактора довготривалого впливу на економіку. Уся система підготовки фахівців, і вища школа передусім, стає дієвим інструментом державної науково-технічної політики. Перебудова вищої школи спрямовувалася на підвищення її ролі у духовній сфері суспільства, підйом освітнього та культурного рівня населення, що сприя-

тиме поступовому зникненню суттєвих різниць між розумовою та фізичною працею. Політехнічна освіта посідає (хоча й ненадовго) провідне місце у державній політиці в освітянській сфері.

У 1985 році було створено нові навчальні плани для педагогічних інститутів, згідно з якими факультативно та за вибором студентами вивчалися такі дисципліни політехнічного спрямування: "Основи сучасного виробництва", "Практикум з технічного моделювання", "Креслення", "Політехнічна спрямованість навчання фаховому предмету", "Методика економічного виховання учнів", "Практикум з ЕОМ", "Система трудового виховання школярів", "Економіка народної освіти", "Охорона навколишнього середовища", "Механізація сільськогосподарського виробництва", "Меліорація", "Підготовка школярів до суспільно корисної виробничої праці", "Педагогічні основи діяльності учнівських виробничих бригад" тощо.

Велике значення для перебудови та подальшого вдосконалення системи вищої освіти мала Постанова ЦК КПРС "Основні напрями перебудови вищої та середньої спеціальної освіти в країні" (березень 1987 р.), в якій окреслювалися окремі недоліки системи та визначалися шляхи їх подолання.

Важливим напрямом перебудови вищої школи, зазначається у Постанові 1987 р., є її тісна інтеграція з виробництвом та наукою, перехід до нових принципів їх взаємодії, зокрема розширення прогресивної практики перенесення частини навчального процесу на виробництво шляхом створення навчально-науково-виробничих комплексів, які б включали філії кафедр, науково-дослідницькі лабораторії, експериментальні дільниці тощо. Це має стати надійною передумовою для поєднання фундаментальної освіти кадрів з підготовкою їх до роботи в умовах конкретної практичної діяльності, тобто передумовою для якісної політехнічної освіти. Поглиблення інтеграції вищої школи та виробництва створює більш сприятливі умови для широкого обміну кадрами між ВНЗ та підприємствами.

Першочерговим завданням вищої школи проголошується здійснення переходу від масового навчання до посилення індивідуального підходу, розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців, спираючись на їхню самостійну роботу, активні форми й методи навчання. Неодноразово наголошувалося, що фахівець

сьогодення має володіти сучасним економічним мисленням, навичками управлінської, організаторської та виховної роботи, активними методами використання електронно-обчислювальної техніки відповідно до профілю своєї діяльності, високою загальною культурою, знанням іноземних мов, тобто всім тим, що надає політехнічна освіта.

З початку 90-х років ХХ століття намітилася тенденція на подолання вузько утилітарного підходу до вищої освіти шляхом впровадження таких концепцій: особистісно-орієнтованої, диверсифікації освіти та багаторівневої освіти. Перетворення праці на предметно-експериментальну творчу науку в суспільстві вимагає розробки науково обґрунтованого змісту політехнічної освіти, де була б представлена система основ наук в тісному поєднанні та взаємозв'язку з системою лабораторно-практичних і дослідницьких творчих робіт.

Наука й освіта, продукуючи новітні технології, працюють на майбутнє, забезпечуючи фундаментальну наукову, загальнокультурну і практичну підготовку фахівців для всіх галузей економіки, культури, суспільного життя, беруть участь у розв'язанні невідкладних науково-технічних, соціальних, економічних завдань. Адже економічне піднесення країни зумовлене впровадженням у виробництво нових технологій, наявності висококваліфікованих кадрів. Тож, вища школа цього періоду мала розв'язати такі проблеми: підвищення якості викладання, організація навчального процесу на науковій основі, оновлення змісту вищої освіти, впровадження ефективних педагогічних технологій, організація навчання як неперервної науково-виробничої діяльності, створення навчально-наукових комплексів, входження України у трансконтинентальну систему комп'ютерної інформації тощо.

Розкриваючи роль і значення освіти, у тому числі і політехнічної, з позицій її впливу на формування економічного, виробничого потенціалів національних економік, рівня життя населення, міжнародний статус держави тощо, наголосимо на важливості впливу на цю галузь науково-інноваційної групи факторів. Вибір, за прикладом економічно розвинутих країн, ланцюжку пріоритетів "освіта – наука – виробництво", має створити умови для формування й використання людського потенціалу.

Є. В. Калінкін виділяє три рівні інтеграції вищої школи, виробництва і науки [2]: Перший рівень інтеграції вищої школи, науки і

виробництва являє собою наявність окремих або сукупність кафедральних підрозділів, які діють на базі виробництв та організацій з метою створення сприятливих умов для спільної роботи в галузі підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів, підвищення ефективності наукових досліджень; Другий рівень інтеграції передбачає створення навчально-науково-виробничих комплексів на базі вищих навчальних закладів, виробництв та організацій з метою координації спільної роботи структурних навчальних, виробничих і наукових підрозділів з підготовки кадрів та проведення наукових досліджень; Третій рівень інтеграції – це консолідація можливостей окремих підсистем народного господарства, що реалізується через спільну роботу його самостійних підсистем.

Недоліки у роботі вищої школи призвели до того, що до 1990 року вона вже не забезпечувала дійсного професіоналізму значної частини випускників. У країні в цілому, і, як наслідок, у системі вищої освіти спостерігалось надзвичайно повільне позбавлення від інформаційної ізоляції, що спричиняло певні втрати для студентів і викладачів ВНЗ (особливо це важливо для педагогічних закладів освіти) досягнень світової наукової та педагогічної думки. На 1990 рік, за даними досліджень, інформація на момент надходження до споживача України затримувалася на 25-30 місяців.

Н. І. Рейнвальд виокремив основні проблеми, які потребували негайного вирішення: поєднання у моделі фахівця специфічних професійних вимог з вимогами формування загальних особистісних якостей, без яких професіонал будь-якого профілю не в змозі виконувати свої функції; врахування у моделі фахівця не лише стратегічних компонентів – якостей особистості, необхідних представникам усіх спеціальностей під час професійної діяльності, а й динамічних, які більш менш швидко змінюються у зв'язку з розвитком науки й технології в усіх сферах суспільного виробництва; організації управління впливів, здатних забезпечити інтенсивну зацікавленість викладачів і студентів у максимально успішному засвоєнні останніми обраної спеціальності [4, с. 62–63]. Усі ці проблеми можна подолати за умови надання та забезпечення якісної політехнічної освіти. Однією з причин повільного розв'язання проблем у галузі освіти, включаючи політехнічну, є неузгодженість наукових розробок та ігнорування продуктивного досвіду.

З 1991 року розпочинається новий період розвитку вищої освіти України, оскільки країна проголошує незалежність та намагається йти шляхом інтеграції в світове співтовариство. Для України питання удосконалення освіти, зміни державної політики у цій галузі постали дуже гостро, оскільки вона, крім проблем глобальних, однакових для всіх країн, має ще й свої, специфічні, зумовлені перехідним станом розвитку суспільства. Пріоритетними галузями стають наука та освіта, забезпечення індивідуального розвитку людини, яка б, маючи відповідний рівень підготовки, була конкурентоспроможною на ринку праці, здатною до свідомого та ефективного функціонування в умовах нового інформаційного суспільства (тобто була політехнічно освіченою та підготовленою). Тож основні вимоги до освіти – зміна її змісту, корекція спрямованості навчального процесу в бік політехнізації, особистісної орієнтації системи вищої освіти, інноваційного характеру освіти, підготовки високопрофесійних науково-педагогічних кадрів, які володіють і активно застосовують нові технології.

У ВНЗ відбувається розширення підготовки елітарних груп фахівців широкого профілю за пріоритетними напрямками науково-технічного прогресу, міжгалузевими, інтегральними й подвійними спеціальностями та спеціалізаціями. Разом з тим, диверсифікуючи підготовку спеціалістів “нового покоління”, сама вища школа переорієнтовується на інноваційний шлях розвитку: відбувається інформатизація освіти, створюються та запроваджуються нові освітні технології, активізуються зусилля, спрямовані на підвищення якості освіти та підготовки фахівців, конкурентоспроможних і мобільних на ринку праці, на організацію нових досліджень і розробок.

У сфері наукового співробітництва вища школа зробила певні кроки: окрім традиційних досліджень та розробок, обмежених рамками лабораторій, вона почала виконувати й досить нову для себе функцію – доведення досліджень до конкретних технологічних рішень (раніше це було в компетенції галузевої науки), впровадження їх на ринок.

Вирізняють декілька форм наукової взаємодії ВНЗ з виробництвом, що є характерним для більшості країн світу:

Проголошена стратегія інноваційного розвитку провідну роль надає тріаді “освіта – наука – виробництво”, сформованої в

умовах взаємопов'язаності та взаємодоповнюваності. Провідним елементом у цій тріаді має стати вища університетська освіта, оскільки вона:

- пов'язує цю тріаду по вертикалі завдяки продукуванню педагогічних кадрів, методико-педагогічні та технологічні розробки, та по горизонталі наука – виробництво, забезпечуючи інженерно-технічними та управлінськими кадрами промисловість, а науковими – академічну та галузеву науку;
- історично займаючись як фундаментальними, так і прикладними дослідженнями, завжди ефективно пов'язувала академічну науку (фундаментальні дослідження) і галузеву (прикладні дослідження);
- є не лише продуцентом кваліфікованих кадрів, а й домінантою у структурі їхньої подальшої перепідготовки та підвищення кваліфікації, забезпечуючи репродукцію як власної науково-педагогічної так і промислово-політичної еліти, формуючи тим самим толерантне ставлення до свого лідерства у тріаді;
- як історично автономна система, здатна виявляти найбільшу стійкість навіть при тривалому дестабілізаційному впливові;
- володіє власною підвищеною інноваційною спроможністю, тобто можливістю адаптуватися до змінного середовища функціонування через розвиток та готовність виконувати свою місію на основі творчого осмислення цілей освітньої діяльності, активного використання наукового знання про власний розвиток.

Перехід до ринкової економіки різко загострив увесь комплекс проблем, пов'язаних з підготовкою молоді до професійної діяльності. Економічна свобода, широкі можливості для реалізації особистісного інтересу, повна відповідальність за наслідки своїх зусиль, жорстка конкуренція, безробіття – все це створює незвичні умови та певні труднощі для молоді, яка починає самостійне життя, збільшує кількість фрустраційних явищ та міжособових конфліктів. Сьогодні в Україні знову актуалізується проблема підготовки технологічно конкурентоздатних педагогічних кадрів, прискорити їх вихід на ринок високих технологій, що, в свою чергу, висуває нові вимоги до політехнічної освіти. Сучасний працівник повинен засвоїти низку нових технологічних операцій, забезпечуючи стабільність та неперервність роботи підприємства. XXI століття є

століттям високих технологій, а уміння їх ефективно використовувати – один із показників освіченості.

Суть модернізації школи, освіти і науки полягає у забезпеченні передачі позитивних знань, нічим не обмежуючи розвиток нового покоління. Розвиток людини і розвиток суспільства – категорії взаємозалежні, оскільки розвиток людини – це основний показник суспільного і виробничого прогресу. В інформаційному суспільстві знання стають безпосередньою продуктивною силою. Це вимагає від суспільства у цілому, а також від окремої людини вміння застосовувати все нові й нові знання впродовж життя, у власній практичній діяльності. Для цього необхідний перехід від кваліфікації до компетенції, яка дає змогу знаходити оптимальні рішення у різних професійних ситуаціях.

Наприкінці ХХ століття, коли нові комунікаційні технології змінили уявлення про можливості інформаційного обміну, настав новий етап у розвитку системи освіти, який російські педагоги назвали “відкритою школою”, маючи на увазі вихід освітнього процесу за межі конкретного навчального закладу, оскільки завдяки інформаційним мережам стають загальнодоступними кращі світові зразки викладання окремих дисциплін, апробовані курси, навчальні програми, що дозволяє комбінувати навчальні плани з урахуванням індивідуальних особливостей та мобільності педагогів і студентів [1, с. 13].

На ювілейній сесії АПН (нині НАПН) України В.Г. Кремень зазначив, що освіта ХХІ століття має забезпечити високу функціональність людини в умовах, коли зміна ідей, знань та технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна поколінь людей; виробити у людини здатність до свідомого та ефективного функціонування в інформаційному суспільстві, зрослої комунікативності та інформаційної насиченості середовища життєдіяльності. В інформаційному суспільстві в цілому, від кожної людини вміння застосовувати все нові й нові знання, набуті протягом життя, у власній практичній діяльності [3].

На початку ХХІ століття активно почала розвиватися інженерна педагогіка, що підтверджує необхідність та доцільність політехнізації закладів освіти. Так, зокрема у Севастопольському НТУ, було розроблено Концепцію “5 “Е”” (енергетика, екологія, ергономіка, економіка, евристика), яка охоплює пріоритетні науково-технічні

та природничі напрями, органічно об'єднані між собою, що є підґрунтям для створення нових галузей педагогіки:

- 1) еколого-енергетична – передбачається навчання майбутніх фахівців екологічно чистих технологій виробництва електроенергії;
- 2) економіко-енергетична – сприяє створенню нових технологій економії електроенергії та ресурсозбереження;
- 3) еколого-економічна – створює умови для розуміння екологічної революції (революція у відносинах людини з природою, довкіллям);
- 4) еколого-ергономічна – розв'язує проблеми вдосконалення системи “людина – машина – людина” з урахуванням екологічного фактора;
- 5) економіко-евристична – сприяє перенесенню методів науково-технічної творчості і винахідницької діяльності в галузь економіки [5].

Широке використання технологій при підготовці висококваліфікованих фахівців є запорукою конкурентоспроможності випускників ВНЗ на ринку праці не лише в Україні, а й за її межами. Одним з реальних шляхів підвищення якості професійної підготовки фахівців на рівні ВНЗ, на думку багатьох педагогів, є врахування усіх можливостей комп'ютерної та телекомунікаційної техніки і розробка науково-обґрунтованих методичних систем навчання з фахових дисциплін, які б сприяли активізації навчально-пізнавальної, науково-дослідної діяльності студентів, розкриттю їх творчого потенціалу, збільшенню ролі самостійної та індивідуальної роботи і ґрунтувалися б на широкому впровадженні у навчальний процес новітніх педагогічних та інформаційних технологій, як невіддільних компонентів політехнічної освіти.

Отже, внаслідок техніко-технологічних, економічних та соціальних змін у країні проявляється реалізація тенденції політехнізації.

Література:

1. Держінспекція перевірку здійснила. Висновки за ВНЗ // Освіта України. – № 102-103. – 28 грудня 2002 р. – С. 13.
2. Калинин Е. В. Высшая школа в системе непрерывного образования: Науч.-теорет. Пособие / Е. В. Калинин. – М. : Педагогика – Пресс, 1990. – 144 с.

3. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=99758
4. Студент на порозі XXI века: монографія / отв. ред. Н. И. Рейнвальд. – М. : Изд-во УДН, 1990. – 152 с.
5. Слободянюк А. Педагогіка вищої технічної школи / А. П. Слободянюк. // Вища освіта України. – 2002. – № 3 – С. 81–83.
6. Терентьева Н.О. Развитие политехнической освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України (XX століття): дис...канд. пед.наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Терентьева Наталія Олександрівна. – Черкаси, 2007. – 243 с.

Очерчены основные аспекты реализации политехнизации в сфере высшего образования в период последней четверти XX – в начале XXI века. Определено, что одним из приоритетных направлений реформирования образовательной сферы в 80-х годах XX века являлось изучение основ наук и усиление политехнической, практической направленности преподавания, однако политехническое образование не стало приоритетным направлением развития высшего образования. Со второй половины 90-х годов на первый план выходит обеспечение индивидуального развития человека, способного сознательно и эффективно функционировать в условиях информационного общества, что невозможно без использования информационных, коммуникационных и мультимедийных технологий, внесения соответствующих изменений в учебные планы и программы, пересмотра методики обучения.

Ключевые слова: политехнизация, высшее образование, политехническое образование, тенденции.

The new aspects of polytechnic tendency implementation in the higher education at the last quarter of XX – the beginning of XXI century were outlined by the author. One of the priority directions of education sphere reformation in 80-ies of XX century was defined. The strong mastering of science foundation and amplification of polytechnic practical trends of teaching were proclaimed. But the polytechnic education wasn't in the priority of higher education development. From the 90-ies the person individual development became the most important. It was development of the person who is capable to operate consciously and efficiently in information society what is impossible without using the information communication and multimedia technologies, implementation the corresponding changes to the curriculum, reconsideration of the training technique.

Key words: polytechnic, higher education, polytechnic education, tends.

УДК 37.035.6-053.6:796

М.В. Тимчик, м. Київ

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФІЗКУЛЬТУРНО-МАСОВОЇ РОБОТИ

У статті розкривається зміст патріотичного виховання старших підлітків у процесі фізкультурно-масової роботи. Представлено результати дослідження патріотичного виховання старших підлітків та ефективність організаційних форм у процесі фізкультурно-масової роботи.

Ключові слова : *патріотичне виховання, старші підлітки, фізкультурно-масова робота.*

На сучасному етапі становлення й розвитку сучасної Української держави все більшої гостроти набуває проблема патріотичного виховання учнівської молоді. Необхідність її всебічного дослідження пояснюється насамперед поступовим зниженням у старших підлітків інтересу до патріотичного виховання, національних та історичних цінностей нашого народу, що веде до неповноцінного розвитку й формування учнів як особистостей і патріотів своєї країни. Вивчення літературних джерел [1; 3; 7; 11] засвідчує, що у патріотичному вихованні старших підлітків велике значення має фізкультурно-масова робота. Це пояснюється тим, що вона є популярною серед учнівської молоді, однією з ефективних форм їх всебічного розвитку. Однак в останні роки дослідженню проблеми патріотичного виховання учнів надається недостатня увага, що призвело до поступового зниження в них інтересу до популярних форм і методів патріотичного виховання. Таким чином, патріотичне виховання має стати одним із головних пріоритетів у процесі розбудови української держави.

На думку І. Беха [1], Л. Божович [2], І. Кона [5], О. Леонтьєва [6], підлітковий вік є сприятливим для самовиховання, самоствердження, формування самосвідомості, самооцінки, дорослості, самостійності. Як зазначає Л. Божович, „підлітковість – це найважчий і найскладніший з усіх дитячих вікових етапів, який є періодом становлення особистості. Разом з тим, це найвідповідальніший період, бо тут закладаються основи моральності, формуються соціальні настанови, ставлення до себе, до людей, до суспільства” [2, с. 222].

Організаційними формами патріотичного виховання старших підлітків у процесі фізкультурно-масової роботи в експериментальних класах були змагання зі спортивних ігор на призи відомих земляків; військово-патріотична спортивна гра „Зірниця”; туристські походи місцями слави українського народу. Їх проведення пояснювалося необхідністю залучення учнів 8–9 класів до патріотичної діяльності в процесі фізкультурно-масової роботи. Ці організаційні форми компенсували нестачу урочних занять й сприяли підвищенню патріотичної вихованості старших підлітків та формуванню суспільних і особистих ціннісних орієнтацій.

Однією з найефективніших форм патріотичного виховання старших підлітків у процесі фізкультурно-масової роботи в експериментальних класах є туристичні походи. Вони організовувалися весною, влітку і восени з учнями 8 – 9 класів з метою активного відпочинку; заохочення до проведення здорового способу життя; розширення в старших підлітків морально-ціннісних орієнтацій; зміцнення тілесного і духовного здоров'я; розвитку основних фізичних якостей; загартування характеру; закріплення нових знань, рухових умінь і навичок; проведення в походах суспільно-корисної та пошукової роботи; забезпечення внутрішньої єдності цінностей здоров'я школярів з базовими моральними і духовними цінностями. Саме ця діяльність найбільше сприяла патріотичному вихованню старших підлітків у процесі фізкультурно-масової роботи.

Зміст туристських походів спрямовувався на те, щоб в учнів старшого підліткового віку формувався інтерес до фізкультурно-масової, суспільно-корисної та патріотичної діяльності. У процесі походів вони знайомилися з емоційно-привабливими формами роботи, з різними умовами життя й побуту односельчан та міського населення свого регіону. Під час проходження місцевістю в учнів 8 – 9 класів виникали емоційні переживання при подоланні перешкод, часто в складних природних умовах. Це сприяло розвитку в старших підлітків таких особистісних якостей, як повага один до одного, взаємодопомога, дисциплінованість, наполегливість, працездатність, упевненість у своїх силах. Учні глибоко усвідомлювали сутність і зміст патріотичного виховання, значущість своєї всебічної підготовленості, розуміння проблем інших людей, уміння спілкуватися з представниками старших поколінь – учасниками бойових дій. Ці та інші життєво необхідні особистісні якості допомогли школярам досягти кращих успіхів у навчальній діяльності,

стати зразковими учнями своєї школи у громадсько-корисній, спортивно-масовій та патріотичній діяльності.

Використання у процесі туристських походів різних форм патріотичної роботи давало змогу старшим підліткам глибше усвідомити власну приналежність до свого села, міста, рідного краю; краще вивчити різноманіття навколишньої природи рідного краю і його історичне минуле; зібрати матеріали для шкільного музею бойової слави. Активну участь у туристських походах брали як хлопці, так і дівчата, оскільки ця форма фізкультурно-масової роботи сприяла зміцненню творчих і дружних відносин в учнівському колективі. Під час походів старші підлітки переконувалися в необхідності допомагати місцевому населенню в громадській, військово-патріотичній і пошуковій роботі. Це змушувало їх бути активними, наполегливими, не байдужими до своєї історії, минулих військових подій, що відбувалися в рідному краї. Дана мета об'єднувала учнів у єдиний колектив, який заради збереження для себе і майбутніх поколінь історичних фактів вивчав і підтримував цю патріотичну акцію свого народу.

Під час підготовки до туристських походів учителі фізичної культури, тренери спортивних секцій, викладач дисципліни „Захист Вітчизни” часто створювали для учнів такі умови, подолання яких сприяло гарантованому успіху туристичного походу рідним краєм. Тобто, у процесі виконання спеціально організованих індивідуальних і колективних завдань учні завчасно готували себе до майбутнього походу й від цього отримували емоційне задоволення. Запропонована робота вимагала від них прояву вольових якостей, бажання працювати, творчо розвиватися, вдосконалюватися фізично й бути першим під час проведення спортивних змагань. Створені вчителями ситуації гарантованого успіху дозволяли підвищувати патріотичну вихованість старших підлітків, оскільки лише за умов успіху фізкультурно-масова робота сприяла розширенню духовності й вихованню патріотичних якостей.

Для того, щоб старші підлітки відчували успіх у процесі виконання завдань, їм давалися посильні для них доручення, які заздалегідь продумувалися й обговорювалися з учителями фізичної культури, педагогічним колективом та вчителями-предметниками. Наприклад, учням середніх класів пропонувалося:

- уточнити і з'ясувати у вчителя історії, які пам'ятки культури є в нашому селі, районі, області? (При цьому вчитель історії знав, що до нього прийдуть учні з такими запитаннями);

- прибрати могили загиблих воїнів у роки Великої Вітчизняної війни (при цьому, по можливості, взнати їхні прізвища);
- бути відповідальним за підготовку спортивного інвентаря, спорядження й атрибутики, проконтролювати їх наявність (при цьому вчитель фізичної культури знав, що все уже готове до проведення спортивних змагань);
- підготувати в своєму класі спортивну команду до участі в загальношкільних змаганнях (гарантія успіху була обумовлена тим, що старші підлітки самі виступали за свою команду в змаганнях);
- допомагати в побуті літнім людям свого села (необхідність цієї допомоги була обумовлена тим, що майже в кожного учня були в сім'ї люди похилого віку);
- оформити куточок спортивної слави школи (на щотижневій лінійці директор школи і його заступники відзначали цих підлітків);
- підготувати план туристичного походу рідним краєм (учитель знав, що у кожного учня є щось оригінальне й потрібне для проведення походу).

Дані нашого дослідження свідчать, що ефективною формою патріотичного виховання старших підлітків експериментальних класів була Всеукраїнська військово-патріотична спортивна гра „Зірниця”. Участь у її проведенні дало змогу підвищити в учнів 8–9 класів рівень патріотичної вихованості у процесі військово-патріотичної роботи за програмою гри; отримати відповідні знання, сформувати уміння й навички, необхідні їм як майбутнім захисникам Вітчизни; сприяти здоровому способу життя.

Гра „Зірниця” готувалася зі старшими підлітками на уроках фізичної культури і в позанавчальний час напередодні Дня перемоги. Виховний вплив гри на учнів 8–9 класів значною мірою залежав від ставлення до „Зірниці” вчителів фізичної культури, викладача предмета „Захист Вітчизни” та інших членів педагогічного колективу, які брали активну участь у цій грі в роки навчання їх у школі. Тому, в експериментальних класах особливого значення надавалося залученню до проведення Всеукраїнської військово-патріотичної спортивної гри „Зірниця” відомих людей села і всіх бажаючих. Головною умовою було й те, щоб на фінал гри були залучені очевидці бойових дій, батьки, члени родин, учителі різних спеціальностей і учні інших класів.

Під час підготовки гри „Зірниця” були створені групи зі старших підлітків, які відповідали за збір інформації про Велику Вітчизняну війну і її учасників, підготовку суддів на етапи гри. Також учні цих груп організовували музичний супровід, створювали умовні медичні пункти, допомагали вчителям фізичної культури і викладачу предмета „Захист Вітчизни” підбирати і реєструвати учасників гри. Кожна група виконувала конкретно поставлені завдання згідно положення гри, які були обмежені часом і датою попереднього звіту. Це давало змогу формувати в учнів середніх класів наполегливість, стійкість до непередбачуваних ігрових умов, бажання бути першими на своєму етапі.

Учасники Всеукраїнської військово-патріотичної спортивної гри „Зірниця” мають любити свою Батьківщину, знати рідну мову, мати гарні оцінки, бути надійними і дружними, дисциплінованими і винахідливими, допомагати один одному й не боятися непередбачуваних труднощів. Вони також мали вести здоровий спосіб життя, брати участь у фізкультурно-масовій роботі; уміти влучно стріляти з пневматичної гвинтівки; відвідувати різні спортивні секції і гуртки; дорожити честю рідної школи, свого села, району; берегти народні надбання й дотримуватися традиції свого регіону, знати гімн України, бойові і спортивні досягнення земляків, співвітчизників, Героїв України, призерів європейських і світових спортивних змагань. Ці учасники гри були прикладом для молодших школярів, які мріють взяти участь у військово-патріотичній спортивній грі „Зірниця”.

До програми гри також входили: конкурс перешикування учнів, патріотично-історичний конкурс, вогнева підготовка, метання гранати, топографічна підготовка, спортивне змагання, естафета. Важливою вимогою до конкурсів була їх доступність старшим підліткам і нескладність виконання. У процесі проведення гри „Зірниця” учні 8 – 9 класів мали змогу відчувати себе захисниками Вітчизни, причетними до спільної патріотичної діяльності вчителів фізичної культури, викладача дисципліни „Захист Вітчизни”, дирекції школи й відомих гостей.

Наповнені цікавим патріотичним змістом були змагання зі спортивних ігор на призи відомих людей, які проводилися в експериментальній школі до дня їх народження. Організуюючи змагання, учні вивчали автобіографічні дані та професійну діяль-

ність мешканців свого села, їхню участь у визволенні України від фашистських загарбників. Зверталася увага на їхню громадську і спортивну діяльність під час навчання в школі та в інших навчальних закладах. Систематичне й цілеспрямоване проведення змагань зі спортивних ігор на призи відомих земляків формувало в учнів 8–9 класів такі якості, як доброзичливість, ввічливість, тактовність і чуйність до людей, які захищали рідну землю від ворога. Ці люди ставали для старших підлітків зразками, які позитивно впливали на їхню поведінку, розвиток інтересу до патріотичної діяльності у процесі фізкультурно-масової роботи.

Під час організації змагань зі спортивних ігор на призи відомих земляків головна увага вчителів фізичної культури зверталася на створення в експериментальних класах мікросередовища, в якому старші підлітки внутрішньо збагачувалися й творчо зростали. У процесі підготовки і проведення ігор формувалася морально-психологічний клімат учнівського колективу. Це сприяло засвоєнню знань щодо сутності патріотичного виховання, успішному подоланню непередбачуваних труднощів, удосконаленню прикладних умінь і навичок й підвищенню рівнів патріотичної вихованості. Така практика давала набагато більший виховний ефект, оскільки розмови про почесний обов'язок, патріотизм, справжню дружбу викликали у старших підлітків емоційне піднесення й задоволення.

У процесі організації і проведення змагань зі спортивних ігор на призи відомих людей старші підлітки залучалися до самостійної фізкультурно-масової роботи. Це сприяло проявленню у них винахідливості, відповідальності, кмітливості, творчого мислення, формуванню умінь без обдумування приймати самостійні рішення, бути готовим до непередбачуваних ситуацій, які можуть виникнути у процесі ігрової діяльності. Педагогами створювалися штучні умови з урахуванням психологічних особливостей учнів підліткового віку, їм доручалося самостійно виконувати необхідну роботу, яка вимагала дисциплінованості і організованості у класі. Також важливою умовою було обмеження учнів періодом виконання певного завдання, наприклад, хто із них швидко запропонує кращу модель емблеми спортивної команди школи, підготує девіз, пошеє прапор для урочистого відкриття спортивного свята. Виконання таких завдань сприяло отриманню нових знань, умінь і

навичок, формуванню переконань у необхідності найкраще підготувати свою команду до запланованих спортивних змагань.

В експериментальних класах форми і методи патріотичного виховання в процесі фізкультурно-масової роботи застосовувалися у взаємозв'язку. Цьому сприяла організована взаємодія між учителями фізичної культури, викладачем дисципліни „Захист Вітчизни”, тренером спортивної секції, керівником фізкультурного гуртка і старшими підлітками. Така взаємодія складалася в шкільному колективі поступово у процесі творчої фізкультурно-масової і спортивної діяльності. Адже від того, як сформувалися ці стосунки залежало, яку позицію займуть учителі щодо старших підлітків і які форми патріотичного виховання у процесі фізкультурно-масової роботи вони використовуватимуть. Це, в свою чергу, впливало на способи їхнього керівництва, планування, організацію та проведення експериментальної роботи в загальноосвітній школі.

Виходячи з цього, розробка змісту патріотичного виховання і різноманітність підходів до вирішення його завдань вимагали від нас гнучкості та педагогічної виразності у процесі фізкультурно-масової роботи. Одноманітність і недооцінка фізкультурно-масової роботи у патріотичному вихованні завдавали істотної шкоди всьому процесу патріотичного виховання, знижували вплив його змісту на свідомість старших підлітків. Тому вчителі фізичної культури, викладач дисципліни „Захист Вітчизни”, тренер спортивної секції і керівник фізкультурного гуртка, щоб цього не допустити, не покладалися на старі форми патріотичного виховання, хоча вони й приносили позитивні результати. Ми виходили з того, що кожна загальноосвітня школа, використовуючи свої традиції, звичаї, культурні цінності, перевірені у практичній виховній роботі фізкультурно-масові заходи, доцільно застосовує нові форми (туристські походи, спортивні змагання на призи відомих людей та походи місцями слави нашого народу). Це сприяло формуванню всебічно розвинених учнів, майбутніх громадян, патріотів України.

Перевірка ефективності патріотичного виховання старших підлітків у процесі фізкультурно-масової роботи проводилася шляхом порівняння результатів експериментальних і контрольних класів, отриманих у процесі проведення спортивних ігор, командних змагань, туристських походів та пошукової роботи. Визначалися рівні патріотичної вихованості старших підлітків у

процесі фізкультурно-масової роботи на початку, в середині й у кінці експерименту, що проводився за експериментальною методикою під час позаурочних, секційних і самостійних занять.

З таблиці 1 видно, що наприкінці формувального етапу експерименту патріотична вихованість у процесі фізкультурно-масової роботи в усіх старших підлітків експериментальних класів суттєво підвищилася. Так, високий рівень патріотичної вихованості мали 29,10% старших підлітків, середній – 31,22%, нижче середнього – 21,96% і низький – 17,73%.

Таблиця 1

**Рівні патріотичної вихованості старших підлітків
у процесі фізкультурно-масової роботи експериментальних
і контрольних класів**

Етап експерименту	Класи	Рівні, у %			
		високий	середній	нижче середній	низький
Початок	Експ.	7,94	13,76	31,22	47,09
	Контр.	8,58	14,39	31,82	45,20
Середина	Експ.	15,08	20,63	27,25	37,04
	Контр.	9,09	15,15	32,58	43,18
Кінець	Експ.	29,10	31,22	21,96	17,73
	Контр.	9,34	15,91	32,07	42,68

Тобто, наприкінці дослідження кількість учнів з високим рівнем патріотичної вихованості зросла на 21,16%, із середнім – на 17,46%, а нижче середнього рівня зменшилась на 9,26% і з низьким – на 29,36%. Такі позитивні зміни в патріотичній вихованості старших підлітків експериментальних класів були досягнуті завдяки впровадженню ефективної методики патріотичного виховання у процесі фізкультурно-масової роботи.

Таким чином, результати проведеного дослідження в експериментальних класах показали, що впровадження розробленої авторської методики патріотичного виховання у процесі фізкультурно-масової роботи сприяло підвищенню патріотичної вихованості в старших підлітків. Це свідчить про високу ефективність навчально-виховної роботи, спрямованої на патріотичне виховання учнів 8–9 класів у процесі фізкультурно-масової роботи в загальноосвітніх навчальних закладах і за місцем проживання.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Зубалий Н. Д. Военно-патриотическое воспитание старшеклассников в процессе работы по физической культуре: методические рекомендации средним общеобразовательным школам / Н. Д. Зубалий. – К., 1982. – 109 с.
4. Зубалій М. Д. Фізичне виховання учнів 10-11 класів: навчальний посібник / М. Д. Зубалій. – К., 2008. – 212 с.
5. Кон И. С. Открытие „Я” / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
6. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1972. – 286 с.
7. Новосельський В. Ф. З досвіду військово-патріотичної роботи в школі (методичний лист) / В. Ф. Новосельський. – К. : Рад. школа, 1970. – 72 с.
8. Рубинштейн С. Л. Принципы развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : АН СССР, 1959. – 420 с.
9. Фарфоровский В. П. Патриотическое и интернациональное воспитание школьников / В. П. Фарфоровский. – К. : Рад. школа, 1978. – 151 с.
10. Чорна К. І. Виховання моральності підростаючого покоління: наук.-метод. посіб. / К. І. Чорна, В. О. Білоусова, Н. І. Ганнусенко та ін.; ін.-т проблем виховання АПН України; [редактор К. І. Чорна]. – К. : Богдана, 2005. – 288 с.
11. Шашло Т. М. Військово-патріотичне виховання шкільної молоді / Т. М. Шашло. – К. : Рад. школа, 1969. – 239 с.

В статье раскрывается содержание патриотического воспитания старших подростков в процессе физкультурно-массовой работы. Представлены результаты исследования патриотического воспитания старших подростков и эффективность организационных форм в процессе физкультурно-массовой работы.

Ключевые слова : патриотическое воспитание, старшие подростки, физкультурно-массовая работа.

This article reveals the patriotic education of senior teenagers in the process sports and media work. Presented results of study of patriotic education and the effectiveness of senior teenagers in the process of organizational forms of sports and media work.

Key words : patriotic education, senior teenagers, sports and media work.

УДК 37.034.-057.874

О.П. Третяк, м. Кіровоград

ВИВЧЕННЯ СТАНУ ВИХОВАНOSTІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкривається стан вихованості ціннісного ставлення до людини у молодших школярів на констатувальному етапі дослідження.

Ключові слова: виховання, ціннісне ставлення, рівні вихованості, „людяність“, „гідність“, „відповідальність“, „толерантність“, „справедливість“.

Україна сьогодні переживає моральну і духовну кризу, економічну та політичну нестабільність, поширення конкуренції на всі види людських стосунків, що вплинуло на ставлення до людини як до засобу. Такі суспільні трансформації деструктивно позначились на морально-етичних цінностях сучасної особистості. Тому ціннісне ставлення до людини, звернення до її внутрішнього світу набуває актуальності в сучасних умовах.

Ідея виховання у дітей ціннісного ставлення до людини знайшла своє відображення в історично-педагогічних джерелах (М. Аврелій, Аристотель, Г. Гегель, І. Кант, Дж Локк, Ф. Рабле). Різні аспекти ціннісного ставлення до людини досліджували Г. Балл, І. Бех, Л. Віготський, О. Докукіна, В. Киричок, В. М'ясищев, К. Чорна та ін.

Проблема виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів не була предметом психолого-педагогічних досліджень.

Метою даної статті є аналіз результатів стану вихованості ціннісного ставлення до людини у молодших школярів.

У нашій роботі (на етапі констатувального експерименту) був використаний цілий комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження: педагогічне спостереження, опитування, інтерв'ювання, анкетування, створення проблемних ситуацій, тестування тощо.

Для проведення констатувального етапу експерименту у структурі досліджуваного ціннісного ставлення до людини виокремили три взаємопов'язані компоненти – когнітивний, емоційно-мотиваційний, поведінково-діяльнісний.

У своєму дослідженні ми опирались на положення Л.С. Віготського, за яким: „Усвідомлювати – значить оволодівати“ і використовували його для вивчення когнітивного компоненту вихованості

досліджуваного виду ставлення [4, с. 251]. Виходячи з цього, показниками когнітивного компоненту є знання та уявлення молодших школярів про людяність, справедливість, відповідальність, людську гідність, толерантність, їх роль у житті кожної людини.

Емоційно-ціннісний компонент передбачає здатність довіряти своїм відчуттям і розглядати їх як основу для вибору поведінки, прояв ціннісного, шанобливого ставлення до кожної людини, вимогливість до себе та інших.

Показниками поведінково-діяльнісного компоненту є вміння оцінювати власні дії, вчинки та давати оцінку діям інших людей, здатність до вчинку-чуйності, вчинку-розради, вміння об'єктивно відстоювати гідність іншої людини та власну гідність, дотримуватись слова; передбачати наслідки дій за власною спонукою, а не за підказкою чи вказівкою дорослих [6, с. 259].

На основі аналізу наукових джерел нами виокремлено наступні критерії ціннісного ставлення до людини: людяність, повага до людської гідності, справедливість, толерантність, відповідальність.

З огляду на обґрунтовану структуру, критерії та показники ціннісного ставлення до людини в учнів молодшого шкільного віку, нами визначено прогностичні рівні його сформованості: високий, середній, низький, що, на нашу думку, дозволить адекватно оцінити рівень вихованості цього феномену в учнів початкової школи.

З'ясувати наявність відповідного рівня знань учнів про ціннісне ставлення до людини дозволило використання методів письмового та усного опитування, бесіди, методики незакінчених речень, незалежних характеристик, методики «Кого скільки?». У ході проведення бесід ми з'ясували розуміння молодшими школярами суті таких морально-етичних понять, як „людяність”, „гідність”, „справедливість”, „толерантність”, „відповідальність”. Цікавими є висловлювання дітей, отримані в ході бесіди. На запитання: „Якою має бути людина, яка цінує інших людей?” (14,2%) учні 1-2-х класів та (14,8%) учнів 3-4-х класів відповіли, що це „найдобріша людина”, „яка виявляє доброзичливе ставлення”, „повагу до іншої людини”. Незначна частина учнів 1-4-х класів вважає, що людина, яка цінує інших „не б'ється”, „не свариться”, „грається”. Поодинокими були висловлення щодо необхідності виявлення поваги до іншої людини. Жоден учень не пов'язував ціннісне ставлення до людини з розумінням іншої людини, вмінням поставити себе на її місце, з виявом поваги до її думок і почуттів. Відповіді учнів на запитання: „Які якості необхідно мати, щоб тебе цінували інші люди?”, показали, що учні 1-4-х класів вважають, що для цього необхідно бути культурним –

36,6%, гарно навчатися – 56,6%, розумним – 45,5%, красивим – 23,5%, багатим – 12,7%, добрим – 10,9%, щедрими – 9,8%, охайними – 4,9%, сміливим – 3,1%, відповідальним – 1,2%, старанним – 1,2%, стриманим – 1,2%, мати совість – 0,6%, любити себе – 0,6%. Запитавши в учнів, „Якою робить людину доброта, справедливість, відповідальність?“, учні дружно відповіли – доброю, справедливою, відповідальною. Ми зробили висновок, що якщо перед учнями, під час бесіди ставити конкретні та ще й навідні запитання, наштовхуючи їх на хід міркувань, то вони легко роблять потрібні висновки, діляться своїми міркуваннями стосовно тієї чи іншої проблеми. Особливу стурбованість у ході бесіди викликали ситуації приниження, образи. На жаль, діти висловили не лише готовність протидіяти аморальним впливам, а й відверто конфліктувати чи ворогувати, вдаватися до помсти, що свідчить про недостатню сформованість або відсутність в учнів почуття власної гідності, самоповаги. Майже у кожному класі було зафіксовано близько 30,0% учнів, які не розуміють поняття „повага людської гідності“, „толерантність“. Тому постає завдання виховувати в дітей вже з першого року навчання у школі ці важливі особистісні якості. Роздуми над тим, чи „Завжди ми цінуємо оточуючих нас людей?“, переважна більшість учнів 1-2-х класів – біля 90,0% дали стверджувальну відповідь, а учні 3-4-х класів були більш самокритичними при оцінюванні власного ставлення і ставлення оточуючих людей; 30,0% учнів відповіли, що вони цінують та поважають оточуючих людей: „Я завжди прагну цінувати своїх друзів, хоча вони не завжди так ставляться до мене“ (Андрій, 4 клас), „Я поважаю свого друга, а він цінує мене“ (Сергій 3 клас). Відповідаючи на запитання „Як виглядає у житті людяність?“, учні 1-2-х класів пояснюють, що вона виявляється у „доброті“ – 12,8%, „дружбі“ – 5,5%, „ввічливості“ – 19,6%, а учні 3-4-х класів пояснюють, що це – „доброзичливе ставлення“ – 12,5%, „коли людина робить щось по-людськи, робить добрі справи“ – 6,3%.

Методика незакінчених речень дала змогу виявити рівень засвоєння знань про сутність категорії „ціннісне ставлення“. Наприклад: учні 1–2 класів найбільше цінують у людях доброту – 42,8%, чесність – 9,1%, ввічливість – 11,1%, розум – 12,3%, доброзичливість – 6,9%, людяність – 7,2%, справедливість – 6,5%, відповідальність – 2,3%, толерантність – 0,2%, гідність – 0,2%. У відповідях окремих дітей ми виявили зорієнтованість лише на зовнішній показник: багатство – 0,6%, красу – 0,8%. Виявили готовність прийти на допомогу людям, учні 2-4-х класів, лише за умови, якщо їх попросять про це – 53,6%, коли хтось у біді – 21,2%, хворіє – 12,1%, має проблеми – 10,2%, якщо зможе у майбутньому розраховувати також на допомогу – 2,3%, якщо він (вона) добрий(а) (0,6%). У ставленні до своїх батьків учні

1-2-х класів виявили готовність допомагати – 36,2%, жаліти – 17,3%, лише за винагороду – 27,4%, тоді як серед учнів 3-4-х класів, готових слухатись значно менше – 12,1%, поважати – 3,5%, любити – 3,5%. З приводу того, що вчителька думає про ставлення дітей до інших, учні 1-2-х класів переконані, що є в її очах добрими – 37,7%), ввічливими – 21,6%), розумними – 22,1%), тоді як учні 3-4-х класів більш злими – 2,4%), нерозумними – 7,6%), лінивими – 7,3%, вродливими (1,3%). Шаблонність відповідей засвідчили відповіді на таке незакінчене речення як „Моїм батькам подобається, коли я...”: учні 1-2-х класів – отримую гарні оцінки – 25,5%, допомагаю – 15,6%, а учні 3-4-х класів – добре навчаюся – 10,7%, веселий – 10,3%, щасливий – 15,8%, здоровий – 22,1%. Аналізуючи отримані дані, можна стверджувати, що рівні знань учнів 1-2-их класів та учнів 3-4-их класів суттєво відрізняються. Відмінності у змісті відповідей у порівнянні експериментальних 1-2-их класів та 3-4-их наступні: високий рівень (1-2 Е/к – 14,8%, К/к – 15,4%; 3-4 Е/к – 21,2%, К/к – 21,6%), середній рівень (1-2 Е/к – 65,4%, К/к – 64,1%; 3-4 Е/к – 51,8%, К/к – 51,3%), низький рівень (1-2 Е/к – 19,8%, К/к – 20,5%; 3-4 Е/к – 26,4%, К/к – 27,0%). Різниця між кількістю учнів низького рівня у контрольних та експериментальних класах є несуттєвою. Майже всім обстежуваним учням 1-4-х класів властива егоцентрична спрямованість ціннісних ставлень. До 18,8% молодших школярів у своїй життєдіяльності вміють цінувати людську гідність, проявляти почуття любові, виявляють толерантне ставлення до оточуючих їх людей.

Методика „Кого скільки?” використовувалася з метою дослідження сприйняття та оцінки учнями 1-4-х класів себе у порівнянні з оточуючими їх людьми. Ми запропонували учням відповісти на запитання: „Яких учнів більше у їхньому класі: добрих чи не дуже добрих? Та до якої групи ти віднесеш себе?” [4, с. 155]. Аналіз результатів дослідження серед учнів 1-4-х класів дозволив нам виявити рівень самооцінки: 21 учень (6,10%) – вважають себе добрими людьми у порівнянні з іншими – високий рівень, 260 школярів (75,58%) – оцінюють себе на рівні з однокласниками – середній рівень, 64 учні (18,59) – бачать себе окремо від інших – низький рівень. Дане дослідження свідчить, що 3,48% учнів вміють оцінювати свою поведінку і 15,11% поведінку інших учнів. Їхні мотиви є моральними, що є підґрунтям для виховання у них ціннісного ставлення до людини.

Методика „Незалежних характеристик” є важливою в нашому дослідженні, бо дозволяє перевірити оцінні судження дітей, учителів та їх батьків відносно таких моральних якостей, як людяність, повага людської гідності, справедливість, толерантність, відповідальність.

У 1-2-х класах ми просили учнів розмістити себе на одну з п'яти сходинок, таким чином оцінивши себе за такими якостями, як людяність, повага людської гідності, справедливість, толерантність, відповідальність. В 3-4-х класах учні оцінювали себе за п'ятибальною шкалою. У відповідях учнів 1-2-х класів – 36 (10,0%) з них поставили себе на вищій щабель за всіма моральними якостями, 12 учнів (3,3%) опустили себе на нижній щабель за наявністю у себе таких якостей як повага людської гідності, толерантність, відповідальність, 42 учні (11,6%) вважають, що вчитель оцінить їх нижче, ніж насправді, тобто вважають, що їх вчитель недооцінює, тому себе низько оцінюють. Таким чином, самооцінка молодших школярів значною мірою залежить від їх оцінки значущими дорослими. Прояв моральних якостей, у дітей 1-4-х класів за оцінкою батьків, виявився наступним: 13,3% оцінили своїх дітей за високим балом. Відповіді учнів 3-4-х класів свідчать, що в оцінці своїх моральних якостей вони мають дещо вищі показники – 80 учнів (22,2%) оцінили себе високими балами, а 42 учні (11,6%) переконані, що вчитель несправедливо занижує їхню оцінку.

При визначенні рівнів оцінних суджень за наявністю моральних якостей у молодших школярів ми застосували методику узагальнених незалежних характеристик (кількісні показники оцінок самих учнів, оцінок, які їм би поставили вчителі, батьки). Аналіз отриманих результатів засвідчує, що суттєвої різниці в оцінці експериментальних і контрольних класів немає: високий рівень (1-2 Е/к – 5,3%, К/к – 3,8%; 3-4 Е/к – 10,9%, К/к – 7,6%), середній рівень (1-2 Е/к – 56,9%, К/к – 59,2%; 3-4 Е/к – 53,6%, К/к – 57,6%), низький рівень (1-2 Е/к – 37,6%, К/к – 36,9%; 3-4 Е/к – 35,5%, К/к – 34,6%).

Серед різноманітних форм і методів виховання ціннісного ставлення до людини в учнів початкової школи у навчально-виховному процесі важливе місце посідає гра, у ході якої відбувається інтенсивна міжособистісна взаємодія, націлена на тренування навичок конструктивної та позитивної діяльності у колективі, що є підґрунтям виховання ціннісного ставлення до людини. Позитивний емоційний стан у школярів викликала гра „Цінуємо один одного”. Аналіз отриманих даних показав, що учні 1-2-х класів дають загальну позитивну оцінку без аргументації. Третьюкласники ототожнюють дані поняття з ознаками близьких, суміжних понять або розкривають їх значення через конкретні вчинки. Серед четверокласників більш високий відсоток учнів (32,6%), які дають конкретні визначення понять. За умовами гри учні, отримавши по три кружечки, (розфарбували їх голубим, зеленим і фіолетовим кольорами) та дарували голубий тому, кого вважають людяною людиною, його прізвище підписали на зворотній стороні кружечка, зелений – самому справедливому,

а фіолетовий – самому відповідальному. Вчителі звертали увагу на те, у кого був найбагатший врожай кружечків, а кому необхідно замислитись, поміркувати над тим, як виправити ситуацію. Після цього учитель разом з учнями аналізували результати гри. Ми сподівались, що така систематична робота протягом тривалого часу має призвести до гуманних дій учнів [7, с. 121].

Аналіз результатів дослідження методу гри показав, що діти залюбки граються у них. В ході гри можна було простежити рівень знань про позитивні моральні якості, про емоційне та поведінкове ставлення до них. Діагностичні дані свідчать, що суттєва різниця в оцінці контрольних і експериментальних класів відсутня. Відмінності виявилися лише в самій оцінці рівнів між 1-2-ми класами та 3-4-ми, як експериментальними, так і контрольними: високий рівень (1-2 Е/к – 12,2%, К/к – 11,7%; 3-4 Е/к – 15,9%, К/к – 16,1%), середній рівень (1-2 Е/к – 62,6%, К/к – 63,7%; 3-4 Е/к – 67,3%, К/к – 64,8%), низький рівень (1-2 Е/к – 25,2%, К/к – 83,3%; 3-4 Е/к – 16,8%, К/к – 19,0%).

Розвиток гуманістичної свідомості починається із сприйняття та усвідомлення всього багатства емоційних станів людини. Саме застосовані практичні вправи з піктограмами допомогли перевірити вміння дітей розпізнавати різні емоційно-почуттєві стани людини. „Створення емоційних образів є результатом урахування суттєвої психологічної закономірності – її потреби в яскравих, сильних переживаннях. Задоволення цієї потреби за правильно організованих впливів може відбуватися в різних за змістом ситуаціях” [3, с. 525]. Під час гри „Очі в очі” діти, об’єднавшись у пари, бралися за руки. Учитель пропонував, дивлячись тільки в очі та відчуваючи руки, мовчки передати за допомогою міміки різні емоції або зміну в настрої людини: „Я відповідальний”, „Я хочу з тобою дружити”, „Я прошу вибачення”, „Я тебе поважаю”, „Я вибачаю”, „Я справедливий”, „Я тебе ціную”. Ми згодні з висновком про те, що „безпосередньо процес „вживання” розпочинається з пізнання вихованцем іншої індивідуальності на почуттєвому і раціонально-мисленнєвому рівнях. Він мусить глибоко зрозуміти іншу людину, увійти в її стан, емоційно перейнятися ним” [3, с. 525].

Одержані нами експериментальні дані свідчать про те, що деякі учні не розрізняють таких якостей, як байдужість, образа, злість, справедливість, відповідальність, толерантність, людяність.

Зважаючи на суб’єктивність і певну мінливість відповідей учнів під час бесіди та аналізу результатів дослідження, нами одночасно велось педагогічне спостереження за учнями. З метою перевірки вже здобутих результатів, а також доповнення їх, ми спостерігали за

поведінкою дітей на уроці, перерві, їдальні, під час виконання домашнього завдання, прогулянки, під час ігор на групі продовженого дня, на екскурсії, під час виховних заходів, у бібліотеці, на святі, під час відвідування сімей тощо. Метод педагогічного спостереження був спрямований на вивчення особливостей проявів ціннісного ставлення до однолітків, менших за себе дітей, старших, рідних, знайомих, незнайомих, літніх людей, людей з фізичними вадами, представників інших релігій та етносів. Під час спостереження фіксувалася типова поведінка дітей у ході розв'язання моральних ситуацій.

Результати засвідчили, що діти у цілому мають поверхові уявлення про ціннісне ставлення до оточуючих людей. При співставленні відповідей з даними спостереження можна зазначити, що усвідомлення ціннісного ставлення до людини не завжди спонукає дітей до моральної поведінки на практиці, що пояснюється, по-перше, недостатньою кількістю „моральних вправ”, несформованістю навичок моральної поведінки. Моральні знання учнів не досягли рівня морального ставлення. По-друге, неусвідомленістю, нерозумінням дітьми необхідності діяти відповідно до моральних норм. Школярі знають, що існують моральні правила, але не мають уявлення, чому необхідно їх виконувати. Основні мотиви їхньої моральної поведінки: страх перед покаранням або бажання отримати похвалу. У дітей ще несформована людяність у ставленні до оточуючих. Вони не усвідомлюють, що гуманно ставитися необхідно не тому, що так вимагають дорослі, а за власними переконаннями і задля власного задоволення.

Проведені анкетування та бесіди з педагогічними працівниками стали переконливими свідченнями необхідності подальшого дослідження зазначеної проблеми. Педагоги в основному акцентують свою увагу на формальних показниках виховної роботи (гарна дисципліна, порядок), а не на формуванні потреби в активному самовираженні особистості, розкритті її творчого потенціалу і, як наслідок, виховання ціннісного ставлення до людини. Низький рівень вихованості ціннісного ставлення до людини пояснюється також тим, що виховні заходи в початкових класах проводяться заздалегідь згідно розписаних ролей, підготовлених сценаріїв, що, в свою чергу, позбавляє учнів можливості проявити власну активність, творчу діяльність.

Під час виховання у дітей ціннісного ставлення до людей велику роль відіграє те, які норми поведінки, взаємостосунки складаються в сім'ї, від цього залежить, як буде поводити себе дитина в інших соціальних групах. Для того, щоб з'ясувати, яким чином проходить

формування ціннісного ставлення до людей в сім'ї, нами було здійснено опитування серед батьків.

Аналіз даних проведеного анкетування, індивідуальних бесід з батьками свідчить, що переважна більшість батьків усвідомлює значущість виховання ціннісного ставлення до людини у своїх дітей і часто проводять бесіди на моральні теми (79,4%). Найбільше батьки цінюють у своєму житті – здоров'я, благополуччя сім'ї, життя, дітей. Більше уваги при цьому надається формуванню „ділових” якостей дитини, спрямованих на успішність навчальної діяльності – старанність, цілеспрямованість, охайність, зібраність та ін. На другому місці згадуються власне моральні якості – ввічливість, повага до старших, чесність, ціннісне ставлення до оточуючих людей.

Одним з недоліків сімейного виховання є недооцінювання батьками значущості щоденних розмов з дітьми. Часом, забуваючи про присутність дітей, батьки осуджують знайомих, якість події або лаються брутальними словами [5, с. 99]. У сім'ї велика увага приділяється виключно навчальним успіхам дитини. Виховання ціннісного ставлення до інших людей кинуте „на самоплив”. Самі батьки часом не налаштовані, не готові до вияву ціннісного ставлення до оточуючих людей. Та й самі стосунки батьків один до одного не є прикладом толерантного ставлення.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що діти молодшого шкільного віку потребують цілеспрямованої, спланованої роботи з виховання ціннісного ставлення до людини. Цей віковий період має всі сприятливі можливості – емоційна чуттєвість, бажання до засвоєння моральних норм поведінки і взаємовідносин. Результати проведеного дослідження з молодшими школярами і їх соціальне середовище показують, що в педагогічній практиці ще недостатньо задіяні можливості даного віку, не в повній мірі реалізується весь існуючий потенціал педагогічних засобів.

У результаті аналізу здобутих емпіричних даних було встановлено три рівні вихованості ціннісного ставлення до людини у дітей молодшого шкільного віку: високий, середній, низький.

Високий рівень виявлено у 15,9 % учнів 1-2-х та 18,0 % учнів 3-4-х експериментальних класів, яким притаманне знання правил поведінки та спілкування в школі, вдома, на вулиці, в громадських місцях. Такі молодші школярі мають уявлення про „добро” як життєву цінність людини і „зло” як його протилежність. Вони здатні до співпереживання чужої радості і болю, уміють у скрутну хвилину підтримати, підбадьорити іншого, поставити себе на місце іншого,

володіють початковими навичками самоаналізу та самокритичності. Відзначаються цілістю системи знань, умінь і навичок, умотивованістю і сталістю поведінки. Вони, як правило, усвідомлюють, що людина – вища цінність суспільства, знають про недопустимість словесного і фізичного насильства, агресії у ставленні до людей, визнають права кожної людини, знають моральні поняття, розуміють значущість морально-етичних норм, вміють оцінювати власні дії, вчинки та давати оцінку діям інших людей.

Середній рівень сформованості ціннісного ставлення до людини було виявлено у 57,8% дітей 1-2-х та 67,4 % учнів 3-4-х експериментальних класів. Їм притаманна фрагментарна здатність до вчинку – чуйності, вчинку – розради, вміння проявляти повагу до інших людей, до себе. Вони частково володіють знаннями про такі поняття, як „добро”, „справедливість” повага до людини і самоповага, як норма життя людини. Їм притаманне ситуативне усвідомлення про толерантність, як форму поваги до людини, часткове розуміння сутності понять „обов’язок”, „відповідальність”. Вони несхильні до аналізу особистісного негативного ставлення до інших людей, не відчують межі припустимої поведінки. У цих школярів відсутня цілісна система знань, умінь і навичок про ціннісне ставлення до людини.

Низький рівень продемонстрували 26,0% учнів 1-2-х та 24,6% учнів 3-4-х експериментальних класів. Для них характерними є поверхові знання про поняття „людяність”, „справедливість”, про повагу до людини і самоповагу, як норму життя людини, у них відсутні знання про толерантність, як форму поваги до людини, вони не усвідомлюють сутність поняття „відповідальність”. Таким молодшим школярам притаманна зневага до інших, душевна черствість, байдужість до радості й горя інших, агресивність, ігнорування зауважень старших. Вони діють не за моральними переконаннями, а лише, щоб не бути покараними, у них відсутній будь-який прояв ціннісного ставлення до людини.

Здобуті нами експериментальні дані дозволяють зробити висновок, що діти мають бажання до пізнання нового, особливо в сфері морально-етичних знань, хоча коло знань про соціальний світ, ціннісне ставлення до людини у дітей обмежене. Емоційна чутливість, емпатія у молодших школярів ще недостатньо розвинені. Більшість дітей не помічає морального аспекту в навколишній дійсності, у діях і вчинках як власних, так і інших людей, нерідко проявляє бездушність, байдужість, душевну черствість. Саме тому виховання ціннісного ставлення до людини на рівні самостійного,

усвідомленого прийняття рішення повинно стати перспективною метою у роботі з молодшими школярами.

Подальшого дослідження потребує розробка методик та технологій виховання ціннісного ставлення до людини в дітей молодшого шкільного віку з урахуванням особливостей їхнього розвитку і завдань, що висувуються сьогодні у сфері виховання підростаючого покоління.

Література

1. Азбука нравственного взросления / [Петрова В.И., Трофимова Н.М., Хомякова И.С., Стульник Т.Д.]. – СПб. : Питер, 2007. – 304 с.
2. Бабанский Ю.К. Введение в научное исследование по педагогике / Юрий Константинович Бабанский; Под ред. В.И. Журавлева. – Педагогика, М.: 1988. – 239 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник / Іван Дмитрович Бех – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
4. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Лев Семенович Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 520 с.
5. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання / Олександра Яківна Савченко. – К. : Богданова А.М., 2009. – 226 с.
6. Третяк О.П. Діагностика сформованості ціннісного ставлення до людини в молодших школярів / О.П. Третяк // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць. – Вип. 15, книга 1. – Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д.Г., 2011. – С.259 – 266.
7. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе (1-4)/О.В. Хухлаева. – М. : Генезис, 2009. – 344 с.

В статье рассматриваются результаты целостного воздействия, направленного на воспитание у младших школьников ценностного отношения к человеку на констатирующем этапе научного исследования.

Ключевые слова: воспитание, ценностное отношение, „человечность“, „достоинство“, „ответственность“, „толерантность“, „справедливость“.

The article describes the results of entire influence which is directed at the pupils' education of the Primary School their valuable attitude to the humans on an ascertain stage of scientific research.

Key words: education, value attitude, the concepts of humanity, dignity, responsibility, tolerance, justice.

УДК 373. 5. 035. 461 : 17. 026.

С.В. Удовицька, м. Київ

СПЕЦИФІКА ВИХОВАННЯ ГІДНОСТІ В СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

У статті розглянуто специфічні закономірності виховання гідності в старшокласників шкіл-інтернатів. Зроблено аналіз контингенту вихованців інтернатних закладів. Надана характеристика раннього юнацького віку, як сензитивного для виховання гідності.

Ключові слова: вихованці інтернатних закладів, виховання гідності, моральний розвиток особистості, ранній юнацький вік, ціннісне ставлення до себе.

Перед сучасною педагогічною наукою і практикою стоїть завдання створити таку систему виховання, яка забезпечуватиме високий рівень розвитку моральних якостей особистості, серед яких значна роль відводиться вихованню гідності.

Для особистості старшокласника проблема гідності – це проблема забезпечення уваги до власного індивідуального “Я”. Обстояти, утвердити гідність можна лише конкретними вчинками. Добрий вчинок – це прояв людяності, утвердження гідності. Якщо в міжособистісних взаєминах старшокласник виявляє співчуття, доброзичливість, підтримку, відповідальність, то це буде свідченням того, що універсальні цінності набувають стійкого положення у структурі його самосвідомості. Саме площина універсального (доброго, альтруїстичного, справедливого, відповідального) в особистості становить сутність поняття “людської гідності”.

Мета статті – розкрити специфічні закономірності виховання гідності в старшокласників шкіл-інтернатів.

Аналіз наукової літератури дає можливість з'ясувати, що до окремих проблемних питань, пов'язаних з вивченням гідності, звертались у своїх працях такі дослідники, як: Т. Бал, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Караковський, І. Кон, О. Леонтьєв, П. Підкасистий, В. Шепель та ін.

Дослідження представників західної гуманістичної психології (Р. Бернс, У. Джемс, Е. Еріксон, К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мейлі, Ж. Піаже), ґрунтуються на ідеї цілісності й унікальності людської особистості, її високої самоцінності.

Але, незважаючи на ряд праць, які стосуються окремих аспектів проблеми виховання гідності особистості, такий її аспект, як вихо-

вання гідності в старшокласників у загальноосвітніх школах-інтернатах спеціально не досліджувався.

Особливо актуальною є проблема виховання гідності в старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів, оскільки найважливішими завданнями виховання учнів шкіл-інтернатів є створення умов, які б забезпечили їм повноцінну участь у всіх сферах соціальних відносин.

Аналіз контингенту учнів шкіл-інтернатів показує, що більшість з них – це соціально занедбані діти з негативним життєвим досвідом, яким властиві проблеми як особистісного? так і міжособистісного характеру: невпевненість у собі, комплекс неповноцінності, почуття соціальної відчуженості, несформованість внутрішньої позиції, підвищена агресивність тощо.

Ранній юнацький вік є сензитивним для виховання гідності, оскільки:

- є вирішальним етапом становлення світогляду; світоглядний пошук включає в себе соціальну орієнтацію особистості, тобто усвідомлення себе часткою, елементом суспільної спільноти, вибору свого майбутнього соціального стану та засобів його досягнення;
- юнацький вік виступає як період народження в якості суб'єкта суспільних відносин, головним показником цього процесу є перехід "від активності привласнюючої до активності перетворюючої", в якості якого виступає соціально відповідальне самовизначення, яке передбачає вибір певної соціальної ролі, ідентифікацію з певною соціальною групою;
- юнацький вік характеризується активним привласненням суспільних норм і функцій, можливістю їхнього якісного усвідомлення, оволодінням соціальними ролями, тобто юнак формується як суспільний суб'єкт;
- цей період характеризується прагненням знайти своє місце в системі дорослих суспільних зв'язків. Це виявляється в орієнтації юнаків безпосередньо на соціальні норми;
- юність – важливий період психосоціального розвитку, юнак включається в доросле життя, засвоює соціальні норми, формує ідентичність;
- у ранньому юнацькому віці спостерігається потреба до самовиховання. Саме в цей період формується світогляд, система оціночних суджень, переконання та ідеали, закладаються соціальні установки людини; підсилюється здатність до самоспоглядання та самовираження [7].

Статус сучасного старшокласника неоднозначний. З одного боку, стан старшого накладає на юнака додаткову відповідальність, перед ним ставляться більш складні завдання. З іншого боку, старшокласник повністю залежить від педагогів, оскільки він зобов'язаний безперечно виконувати їхні вимоги, не має право критикувати їх; учнівські організації функціонують під контролем та керівництвом класних керівників та шкільної адміністрації, і це керівництво, як правило, переростає в надмірну опіку.

Суперечність між потребою юнака щодо відчуття власної автономії та його реальною залежністю від дорослого значно ускладнюється в умовах інтернатного закладу, оскільки в цих закладах велика залежність вихованця від педагога, яка виявляється у різних формах: безпосередньому підкоренні школяра педагогу; повному невтручанню в життя вихованця; відсутності емоційного контакту; протекціонізму.

Як свідчить практика, педагоги шкіл-інтернатів часто зловживають авторитарними методами виховання, діючи за схемою: вимоги – виховання – дія, тотально контролюють дії вихованців.

Реакція вихованця на подібну форму залежності від педагога може бути різною, наприклад, визнання права сили педагога і демонстрація покірності. У такому випадку більшість вихованців не виявляють самостійності, ініціативи, починають пристосовуватися до вимог педагога. В іншому випадку, юнаки виявляють агресію. Вражене почуття власної гідності, як правило, примушує юнака чинити опір цьому тиску через непокору, обман та відкриту ненависть, відчуження від оточуючих та прояв вищого ступеня цього почуття – хамства, цинізму, нахабства. У такій ситуації проблематично вести мову про виховання гідності старшокласника.

Щодо іншої крайності, то повне невтручання в життя вихованця, відсутність емоційного контакту з ним негативно позначається на вихованні гідності, оскільки в даній ситуації відмічається зростання цинізму, зниження здатності до співчуття іншому, немотивована жорстокість, нівелювання поваги до таких людських цінностей, як чесність, порядність, людяність [7].

Таким чином, у школах-інтернатах зосереджено дуже специфічний контингент дітей. Аналіз складу контингенту вихованців інтернатних закладів свідчить, що в них переважають діти, батьки яких позбавлені батьківських прав або відмовились від дитини при народженні; діти, покинуті батьками напризволяще; діти з малозабезпечених та багатодітних сімей.

Аналіз умов життя дітей до вступу в школу-інтернат свідчить, що, як правило, неможливо виділити одну головну причину, за якою дитину було направлено до інтернатного закладу. Частіше за все можна фіксувати низку несприятливих умов, що зробили неможливим проживання дітей в сім'ях, де створювалася пряма загроза щодо їх життя та здоров'я.

Як свідчить досвід, вихованці інтернатних закладів характеризуються не стільки своєю неслухняністю, скільки деякими специфічними чинниками поведінки, які стали виявлятися в них у зв'язку з перебуванням у школі-інтернаті. До таких форм поведінки відносяться, перш за все, прагнення деяких вихованців робити заборонене нишком або ж не виконувати того, що від них вимагають у випадках недостатності контролю.

Вважаємо, що причиною виникнення такої тенденції є те, що більшість дітей до вступу в школу-інтернат знаходились у поганих матеріальних та побутових умовах, їхнє життя було дуже складним. У школі-інтернаті вони потрапили в хороші умови, однак, до них висуваються певні вимоги, виконання яких потребує певних умінь і навичок, які в них не сформовані в силу особливостей їхнього попереднього досвіду. Це створило своєрідну ситуацію, що полягає в тому, що у дітей виявилися відсутніми необхідні якості, щоб відповісти вимогам тих обставин життя, в які вони потрапили та які вони страхаються втратити.

Отже, специфіка контингенту вихованців інтернатних закладів суттєво ускладнює процес виховання гідності в старшокласників.

Школа-інтернат покликана здійснювати спеціально організовану навчально-виховну та корекційно-розвивальну роботу з виховання в учнів гідності. Значні можливості щодо виховання гідності має позаурочна виховна діяльність.

Позаурочна виховна діяльність в школах-інтернатах – це організовані й цілеспрямовані заняття, які проводяться у вільний від навчального процесу час для розширення знань, умінь і навичок, розвитку самостійності, індивідуальних здібностей і нахилів учнів, а також задоволення їхніх інтересів і забезпечення корисного відпочинку. Позаурочна виховна діяльність як органічна складова життя школи-інтернату сприяє успішному навчанню дітей, прищепленню навичок суспільно корисної праці, свідомої дисципліни, розвитку ініціативи; сприяє фізичному, художньо-естетичному вихованню школярів, задовольняє їхні культурні запити і спрямовує наявну активність у напрямі корисної діяльності. Вона ґрунтується на

загальнонаукових принципах: добровільності, гуманізмі, диференційованому підході до вихованців; цілісності та різноманітності; відповідальності; єдності науки і практики; поєднанні національного і загальнолюдського; народності, виховання самодіяльності, ініціативності, активності вихованців [1].

Для об'єктивного вивчення процесу виховання гідності та пошуку засобів управління цим процесом для нас було важливо виявити найбільш загальні закономірності у її розвитку та проявах.

Ми виходимо з розуміння, що гідність "є формою самосвідомості та самоконтролю особистості, на ній ґрунтується вимогливість людини до себе. Утвердження і підтримка своєї гідності припускає здійснення відповідних їй моральних вчинків (або, навпаки, не дозволяє людині вчинити нижче своєї гідності). У цьому розумінні гідність нарівні з совістю й честю є одним із способів відповідальності перед собою як особистістю" [6, с. 6].

У своєму розвитку гідність проходить ряд стадій: спочатку вона виступає у вигляді окремих емоцій, а на вищому рівні розвитку виявляється вже моральними оцінними відносинами. Відносини "... можуть набути стійкість, виразність, більшу значущість і продовжуючи залишатися відносинами, стають характерними для особистості. У цьому змісті вони виявляються рисами характеру" [6, с. 10].

На вищому рівні розвитку гідності моральна емоційна оцінка досягає такої сили, завдяки якій гідність стає могутньою спонукою до дії, основою моральної поведінки.

Гідність виховується на основі формування ряду особистісних якостей та сприйняття системи цінностей, які домінують у суспільстві. У межах "культури гідності" формування гідності вихованця є наслідком ставлення до нього як до носія безумовної цінності – людської гідності. Реалізація права вихованця на шанобливе ставлення з боку оточуючих дорослих, віра в його здібності, бажання бути суб'єктом своєї діяльності закладає основу моральної відповідальності за саморегуляцію поведінки, необхідної для здійснення вчинків. А саме у вільному вчинку реалізується гідність вихованця.

Виховуючи гідність людини, треба виходити з того положення, що стійкі почуття особистості формуються в результаті нагромадження окремих переживань, які виростають з ситуативних почуттів. Тому в педагогічній практиці дуже важливо знати закономірності виникнення почуття самолюбства у вихованця і, спираючись на них, створювати необхідні умови для переживання ним почуття гордості (чи сорому) за певні моральні якості (чи недоліки).

Щоб скерувати почуття гідності правильним шляхом, треба створити навколо людини здорову громадську думку, відповідне оцінне середовище. У залежності від того, які форми поведінки та людські якості вважаються високими й гідними поваги, а які засуджуються, піддаються критиці з боку дорослих, товаришів, у значній мірі залежатиме ставлення старшокласника до власних вчинків як до гідних чи негідних, до чесних чи ганебних [11].

Зазвичай, чим більшу повагу має дитина, тим вона вразливіша до негативної оцінки своєї особи навколишніми людьми, тим більше цінує своє добре ім'я і контролює свої вчинки. Тож перш ніж висувати перед старшокласником ті чи інші вимоги, треба ставитися до нього з повагою та дати йому відчути свою людську гідність. Необхідність поваги до людей впливає не тільки з моральних норм суспільства, а є також педагогічною вимогою, не дотримання якої призводить до втрат у моральному вихованні школярів. Підтвердженням цього є педагогічна практика.

Позитивна оцінка сприяє моральному вихованню школяра, активізує його корисну діяльність. Крім того, може бути засобом виховання в старшокласника поваги до себе й інших, формування у нього гідності і, отже, навчання боронити людську честь. Адже немає гордості й честі взагалі, є гордість за певні свої якості і здібності, є честь, пов'язана з конкретною діяльністю. Головне – вміло користуватися різноманітними формами прямої й непрямої, позитивної й негативної оцінки, дотримуючись при цьому головної умови – не принижувати людську гідність, не припускати закріплення за нею поганой слави, яка затримує її моральний розвиток.

На думку І. Беха, якщо людина усвідомлює, що її поважають, то це стверджує її гідність, вона почувається психологічно комфортно та впевнено. Таким чином, за допомогою гідності відбувається суспільно важливий зв'язок людини зі світом людей. "Цей зв'язок по-справжньому духовний, оскільки людина, по-перше, ставить високі особистісні вимоги до себе, а, по-друге, такі ж вимоги ставляться до інших людей стосовно себе, і цим самим відбувається обопільно корисне духовне вдосконалення" [3, с. 11].

Дуже важливе виховне завдання, за В. Сухомлинським, це – виробити в кожній людини своєрідний світогляд, в якому виявлявся б погляд на гідне й негідне. Переконавання про мерзотність негідного – "найдорожчий моральний імунітет, що не дає людині принижуватися, втрачати благородство, совість, честь, моральну мужність" [10, с. 235]. В. Сухомлинський показував дітям красу і велич моральної

поведінки (чесності, відповідальності, працелюбності) та огидність, ницість аморальних вчинків і залишав їм право на вибір. Об'єктом педагогічних впливів видатного педагога була тонка сфера переживань, почуттів і думок вихованців.

Завдання вихователя полягає у формуванні в учнів здатності до самоаналізу, у тому, щоб спонукати їх задуматися над власними вчинками і самостійно зробити правильний вибір. Виховувати – означає спонукати дітей думати про себе. Розповідаючи учням про високу моральну поведінку, потрібно звертатися безпосередньо до духовного світу старшокласника, щоб разом з істиною відточувалась і гідність, честь. “У людському світі безліч доблестей, але одна доблесть є вершиною людяності – це почуття гідності” – писав В. Сухомлинський [10, с. 510].

В основі ціннісних позицій старшокласників лежать почуття власної самоцінності, неповторності та індивідуальності. Процес оволодіння моральними нормами у них супроводжується виробленням індивідуальних правил, ідеалів, цінностей. Цінності організовані в систему, виступають детермінантами моральної діяльності. Лише засвоївши вищі людські цінності, особистість може свідомо сприймати рішення щодо моральної регуляції власної поведінки. Регулюючи поведінку старшокласників, моральність слугує основою вихованості, її найсуттєвішим показником. Серед критеріїв моральної вихованості виділяють такі, як міра вимогливості до себе та інших людей, наявність гуманістичних рис у характері й поведінці, рівень розвитку гідності, честі, совісті тощо.

Ціннісне ставлення до себе формується завдяки внутрішній свободі, відкритості до навколишньої дійсності та процесам самопізнання і самоусвідомлення. Ціннісне ставлення до власної особистості означає приймати себе, цінувати свої якості. Приймаючи себе, людина не лише приділяє увагу своїм позитивним рисам, а й визнає власні недоліки, визначає засоби їх подолання, тобто обирає конструктивний шлях саморозвитку. І перша сходинка до змін – вміння виділити ті якості, що її не задовольняють. Людину можуть не влаштовувати певні риси, вчинки, але вона повинна приймати себе в цілому, не ототожнюючи власне “Я” зі своєю поведінкою, вадами, адже “образ Я” – це ядро особистості, “незмінна суть, яка залишається з нею протягом усього її життя, незважаючи на мінливі обставини і зміни в оцінках і почуттях” [2, с. 10].

Педагогіка гідності зумовлює новий ракурс бачення особистості педагога, відновлення в правах у психолого-педагогічній науці

істини: "гідність виховує гідність". Один з головних принципів, який покладений в основу педагогічної роботи, складається у формуванні "подібного подібним" [9].

Провідну роль у процесі формування ціннісного ставлення до себе відіграє особиста гідність як основа розуміння свого місця в суспільстві та усвідомлення громадянського обов'язку.

Завдання, яке постало сьогодні перед педагогами, психологами, вихователями, – допомогти старшокласнику пізнати та полюбити своє "Я", і ця любов навчить цінувати не лише свій внутрішній світ, але й світ іншої людини. Ціннісне ставлення до інших усвідомлюється нами як повага до внутрішнього світу, дій вчинків, думок людей, які знаходяться поруч. Особистість, яка ціннісно ставиться до інших, нездатна на злочин, підлість, зраду, брехню, адже її повага до людей не дозволить вчинити подібне.

Але ціннісне ставлення до інших передбачає не тільки повагу до думок людей, але й передбачає проникнення до сфери їх почуттів, здатність поставити себе на місце іншого, емоційний відгук на його переживання. Ціннісне ставлення до себе та до інших реалізується завдяки положенню "Я – індивідуальність у системі інших індивідуальностей". Інтерес до себе як до особистості повинен поширюватися і на людей, які знаходяться поруч. Така взаємодія зі світом приводить до усвідомлення того, що людина є найвищою цінністю в світі, метою буття, а не засобом для досягнення певних цілей. Тому визначальними у ставленні до неї є толерантність і повага [5].

Емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе настає на основі переживання, яке виникає в певні моменти самоусвідомлення. У той же час переживання є необхідною умовою існування емоційно-ціннісного ставлення особистості до себе, оскільки саме через них усвідомлюється ціннісний зміст власних різноманітних ставлень до себе, вони виступають своєрідним критерієм позитивної або негативної форми самоствавлення. Адекватно усвідомлене та послідовне емоційно-ціннісне ставлення старшокласника до себе, наприклад, у таких формах, як самоповага, вимогливість, гордість, совість, гідність тощо, є центральною ланкою його внутрішнього психічного світу, узгоджуючи внутрішні цінності, які він прийняв у ставленні до себе.

Позитивне самоствавлення, самоповага відображають прийняття себе як особистості, визнання своєї соціальної та людської цінності, сприяють збереженню внутрішньої стабільності особистості, її саморегуляції та самореалізації. Школярі з високим рівнем самоповаги,

позитивним самостваленням вважають себе не гіршими за інших, вірять у свої сили. У цілому, самоповага – риса стійка, і її зниження може мати тривалі наслідки. Низька самоповага може призводити до розвитку почуття неповноцінності, нестійкості “образу Я” та самооцінки.

Отже, підсумовуючи аналіз особливостей виховання гідності старшокласників, можна констатувати:

- процес виховання гідності старшокласників характеризується наявністю моральної рефлексії; позитивної, розгорнутої “Я-концепції”, у визначенні пріоритетів якої виступає ціннісно-змістовий простір особистості; самостійність; ініціативність; емпатія та ін.;
- міра розвитку гідності визначається дієвістю таких чинників: соціального оточення старшокласників, стилю виховання, фасилітаційною особистістю педагога, надихаючою силою колективу, діалогу, співтворчості, любові, оцінки значущих інших, безоцінного прийняття, емпатійного розуміння, попередньої поваги;
- виховання гідності відбувається з урахуванням: принципів рівності, співрозвитку, партнерства, глибинного спілкування, виклику “подібного подібним”, довіри;
- посилення глибинного зв'язку з старшокласниками сприяє вихованню їх особистої гідності; пробудження соціальної зацікавленості та надання більшої свободи вибору активізує гідність школяра; чим більше довіри виявляти дитині, тим більше її впевненість у собі; природовідповідність, культуровідповідність сприяють вихованню гідності старшокласника.

Проблема виховання гідності в старшокласників у загальноосвітніх школах-інтернатах вимагає подальшого детального та різнопланового дослідження. Перспективним вважаємо підвищення ефективності післядипломної педагогічної освіти з цієї проблеми.

Література

1. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т. В. Анохина. // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 26–28.
2. Бех І. Д. Біля витоків сутності особистості / І. Д. Бех // Шлях освіти. – 1999. – № 2. – С. 10-14.
3. Бех І. Д. Ціннісні наголоси у сучасному вихованні / І. Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць / І. Д. Бех. – К., 2007. – С. 7-16.

4. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка: [монографія] / Булах І. С. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
5. Дорошенко К. Г. Виховання гуманістичного ідеалу старших підлітків у позакласній діяльності: дис. канд. пед. наук: 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Катерина Георгіївна Дорошенко. – К., 2003. – 235 с.
6. Зайцев В. В. Стимулирование свободного морального выбора поступка как средство нравственного воспитания младших школьников: автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / В. В. Зайцев. – Волгоград, 1989. – 22 [1] с.
7. Канішевська Л. В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: монографія / Любов Вікторівна Канішевська. – К. : ХмЦНП, 2011. – 368 с.
8. Кон І. С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И. С. Кон-М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
9. Липкина А. И. Самооценка и формирование личности школьника / А. И. Липкина // Вопросы психологии. – 1973. – № 12. – С. 68-70.
10. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1997. – Т. 4. – 637 с.
11. Шакуров Р. Х. Виховання честі і гідності / Шакуров Р. Х. – К. : Знання, 1966. – 45 с.

В статье рассматриваются специфические закономерности воспитания достоинства у старшеклассников школ-интернатов. Сделан анализ контингента воспитанников интернатных учреждений. Набрана характеристика раннего юношеского возраста, как сензитивного для воспитания достоинства.

Ключевые слова: воспитанники интернатных учреждений, воспитание достоинства, моральное развитие личности, ранний юношеский возраст, ценностное отношение к себе.

The article deals with specific patterns of dignity teaching of senior pupil at boarding schools. The analysis of pupils contingent of the boarding schools is made. The characteristic of early youthful age, as favourable one for dignity teaching is given.

Key words: pupils of boarding schools, dignity teaching, moral development of the individual, early youthful age, valuable attitude to itself.

УДК 376-056.2/378:001.89**Федорова Є.В., м. Київ**

ФУНКЦІОНАЛЬНО-ПРОГНОСТИЧНА МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розкрита та теоретично обґрунтована модель виховання громадянськості студентської молоді з особливими потребами в інтегрованому середовищі вищого навчального закладу.

Ключові слова: виховання громадянськості, модель, студенти з особливими потребами.

Розвиток сучасного світу викликав появу нової парадигми освіти, основні риси якої визначено Декларацією прав людини, проголошеної і затвердженої Генеральною асамблеєю ООН. Трансформація освіти – це її переорієнтація з держави на людину, на фундаментальні гуманістичні цінності, послідовну демократизацію всього освітнього процесу та виховання активного суб'єкта громадянського суспільства, який міг, незалежно від власних фізіологічних обмежень, відстояти і поліпшити і себе, і державу. Отже, перед вітчизняною системою вищих навчальних закладів стоїть завдання не лише забезпечити студентам з особливими потребами рівні можливості здобуття професії, але й розвинути у молоді почуття любові до Батьківщини, сформувати національну свідомість, гідність, правову та моральну культуру, виховати громадянськість.

Невід'ємною умовою ефективного виховання громадянськості студентської молоді з особливими потребами є створення та запровадження у практику вищих навчальних закладів інтегрованого типу системи ефективних методологічних підходів, принципів, педагогічних форм та методів як складових методичного інструментарію в певній системі. Результативність виховної системи значною мірою залежить від її моделювання.

Мета статті полягає в обґрунтуванні функціонально-прогностичної моделі виховання громадянськості студентів з особливими потребами в інтегрованому середовищі вищого навчального закладу.

Беручи до уваги важливість термінології, а також існування у педагогічній літературі низки визначень та класифікацій, вважаємо за доцільне детальніше охарактеризувати основні поняття, нашої статті.

Моделювання (від лат. *modulus* – міра, зразок) – процес створення моделей, схем, знакових або реальних аналогів, які відображають властивості більш складних об'єктів (прототипів). Слугує дослідницьким інструментарієм для дослідження окремих аспектів та властивостей прототипу [6, с. 156].

“Моделювання в педагогічних дослідженнях, – наголошує В.Михеев, – пояснюється різноманіттям його гносеологічних функцій, що зумовлює вивчення педагогічних явищ і процесів на спеціальному об'єкті – моделі, яка є проміжною ланкою між суб'єктом – педагогом, дослідником і предметом дослідження, тобто певними властивостями і відношеннями між елементами навчально-виховного процесу” [5, с. 25]. Моделювання освітньо-виховного процесу передбачає побудову системи, яка функціонує аналогічно досліджуваному процесу. Наявність часткової подібності дозволяє використовувати модель у якості замісника або представника системи яка вивчається. Створення спрощеної моделі системи – дієвий засіб перевірки достовірності та повноти теоретичних уявлень.

Під моделлю у педагогічній науці розуміють штучно створений об'єкт у вигляді схеми, креслення, логіко-математичних формул, фізичної конструкції і т.д., який, будучи аналогічним досліджуваному об'єкту, відображає та відтворює у більш простому, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язок та відносини між елементами досліджуваного об'єкта.

У виховному процесі модель застосовують для оптимального спрощення структурно-логічних зв'язків об'єкта, відсівання функції схематичного відбитка явища, представляє собою результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, співвідношення теоретичних уявлень про об'єкт та емпіричних знань про них.

Педагогічні моделі мають свої специфічні особливості. В них основними елементами модельованих явищ є окремі групи, соціальні спільноти, об'єднані різноманітними зв'язками та взаємовідносинами. Тому при розробці педагогічної моделі ми враховували, що характер та зміст педагогічних впливів у тій чи іншій мірі детермінує дії груп індивідів, які входять до них, та у певних ситуаціях

кожна соціальна система виступає по відношенню до оточення як єдине ціле.

У випадках, коли створюються моделі педагогічних об'єктів, які ще не існують, але розробляються з метою впровадження у практику, моделювання розглядається як етап педагогічного проектування, а така модель – як прогностична. Прогностична функція моделі розкривається у меті. Метою нашого дослідження ми визначили виховання особистості студента з особливими потребами як суб'єкта громадянського суспільства, носія ціннісного ставлення до держави, нації, до себе як громадянина – патріота України.

Мета виховання громадянськості студентської молоді з особливими потребами конкретизувалась через завдання, які впливають із структури виховання: розвиток на основі знань, поглядів, переконань громадянської свідомості, набуття практичних вмінь та навичок, необхідних для самостійної громадської діяльності практичного характеру; формування громадянських якостей, їх громадянської позиції.

Для розробки прогностичної моделі-системи ми проаналізували різноманітні підходи виховання та виокремили ряд найбільш поширених у педагогічній теорії і практиці: фронтальний, який передбачає масову роботу зі студентами. Він був досить поширений в патріотичному вихованні (мітинги пам'яті героїв, загальні збори, маніфестації та т.інш.); диференційований, який передбачає об'єднання студентів у певні групи для проведення цілеспрямованої роботи (групи "Пошук", гуртки, робота в музеях бойової та трудової слави, творчі об'єднання, експедиції і т. інш.); індивідуальний, який передбачає проведення індивідуальної роботи зі студентами після діагностування їх інтересів та здібностей; діяльнісний, який з однієї сторони, передбачає виховання громадянських переконань студентів, з іншої – забезпечує їм можливість перевірити свої громадянські якості у діяльності, набути відповідний досвід.

Перший підхід, в основному, відповідає цілям та завданням авторитарної, формалізованої педагогіки, другий, третій та четвертий підходи ґрунтуються на особистісно-діяльнісній демократичній парадигмі та відповідають потребам сьогодення.

Прогностична модель виховання громадянськості студентів з особливими потребами передбачала комплекс виховних впливів,

що враховували задоволення пізнавальних, духовних та емоційних потреб студентів, розвиток їх вікових та індивідуальних особливостей, здібностей, вплив соціальних, педагогічних, психологічних, економічних та управлінських факторів. При цьому були враховані рівні сформованості громадянськості студентів з особливими потребами в інтегрованому середовищі ВНЗ, які були виявлені за допомогою діагностичних методів.

У процесі відбору та організації методичного інструментарію виховання громадянськості ми керувалися загальнопедагогічними принципами, визначеними та обґрунтованими А.Алексюком, Ю.Бабанським, І.Лернером, В.Краєвським, М.Скаткіним, О.Савченко, М.Ярмаченком.

Аналізуючи різні класифікації принципів навчання і виховання, нами здійснено відбір та конкретизацію принципів, які, на нашу думку, є важливими для реалізації завдань виховання громадянськості студентської молоді з особливими потребами в інтегрованому середовищі ВНЗ. Зокрема, це такі принципи:

- гуманізм, фундаментом якого є визнання людини найвищою цінністю суспільства, права кожного на вільне, повноправне життя, повагу його гідності, ціннісне ставлення до інших людей;
- національної спрямованості, що передбачає формування національної самосвідомості, любові до Батьківщини, свого народу, його культури; бережного ставлення до етно-етичної культури народів України; розвитку шанобливого ставлення до всіх етносів, які становлять український народ, і є носієм й джерелом влади;
- толерантності, який у демократичному суспільстві базується на сприйнятті і розумінні переконань іншого, відкритості, повазі до відмінних від національних ідей, цінностей, культури, мистецтва, віри інших народів; відмові від переваги будь-якої однієї точки зору, добровільній згоді на взаємну терпимість суб'єктів громадянського суспільства; принципів рівноправності, унікальності і цінності партнерів у взаємовідносинах;
- культуровідповідності, що передбачає органічну єдність громадянського виховання зі знаннями історії та культури народу, його моралі, народних традицій та звичаїв, які забезпечують духовну єдність, наступність і спадковість поколінь;

- самоактивності і самореалізації, що сприяє розвитку в студента суб'єктних характеристик; стимулює здатність до критичності і самокритичності, до прийняття самостійних рішень; поступово виробляє громадянську позицію, відповідальність за її реалізацію в діях і вчинках.

Зміст виховання громадянськості студентів з особливими потребами визначався соціальним, психологічним та політико-правовим аспектами розвитку особистості у інтегрованому середовищі вищого навчального закладу.

Політико-правовий аспект "Я-держава, нація": виховання громадянськості студентської молоді з особливими потребами на основі демократичних цінностей, прагненні до усвідомленої системи знань про суспільно-політичні, економічні основи Української держави; права та обов'язки громадян; сутність соціального захисту; особливості демократії в умовах перехідного періоду; становленні моральної, політичної дієздатності, спроможності компетентно впливати на розбудову громадянського суспільства й вдосконалення суверенної, правової демократичної України, володінні українською мовою. Зміст політико-правового аспекту базувався на Основному Законі України, а саме на : 1, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 21, 23, 24, 36, 65, 68, 69, 70 статтях Конституції України.

Особистісний (психологічний) аспект "Я – громадянин – патріот" спрямований на: усвідомлення студентами з особливими потребами себе громадянином-патріотом, гуманістом і демократом; поглиблення почуття самоповаги, власної і національної гідності; розвиток впевненості у своїй спроможності впливати на життя в суспільстві; формування потреби дотримуватись прав і свободи громадянина, моральних принципів суспільного життя; стимулювання проявів рефлексії, прагнення до самовдосконалення.

Суспільно-моральний (соціальний) аспект "Я і народ України - суб'єкт громадянського суспільства" передбачає: свідомі знання про спільність історичного минулого, сучасного та майбутнього українського поліетнічного суспільства; сутність і завдання громадянського суспільства, його цінності; толерантність, гуманні форми поведінки в поліетнічному суспільстві; дотримання правил поведінки в суспільстві; участь в діяльності громадських організацій; прояв соціальної комунікабельності, повагу до людей, відповідальність, стриманість; спроможність до співробітництва; вміння відсто-

ювати власні інтереси, самостійно вирішувати як власні життєві проблеми, так і представників певної спільноти.

Виховання громадянськості студентів з особливими потребами в інтегрованому середовищі вищого навчального закладу передбачалось реалізувати за таких психолого-педагогічних умов:

- здійснення особистісно-орієнтованого підходу, що ґрунтується на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб, свідомості, емоцій, волі та інтересів студента, глибокої поваги до його особистості; ставлення до нього як до творця своєї долі, який розуміє свій внутрішній світ і можливості, здатний впливати на розбудову громадянського суспільства і правової держави в Україні, захищати свої права і гідність;
- гуманізації відносин всіх учасників виховного процесу, що характеризується урівнюванням педагога і студента в правах, зміною стилю педагогічного спілкування від авторитарного до демократичного; відсутністю прямого примусу; терпимістю до тимчасових невдач вихованця; визнанням права на власну точку зору і свободу вибору кожної особистості; оптимістичною вірою в студента, пріоритетом позитивного стимулювання;
- реалізації діяльнісного підходу, що проявлялась в безпосередній та різноплановій участі студентів з особливими потребами у громадській діяльності як в межах інституту, так і в громадських організаціях, студентському самоврядуванні та організації практичного освоєння методів самовдосконалення молоддю громадянських якостей та практичних умінь;
- взаємодії всіх учасників виховного процесу, яка передбачала співпрацю і співтворчість, що реалізується у спільній цілеспрямованій творчій діяльності викладача і студента, приносить взаємне збагачення суспільно-моральними цінностями; співпраця у життєдіяльності колективу набуває різних форм: співдружності, співучасті, співпереживання, співтворчості, співуправління тощо. Взаємини співпартнерства поширюються на всі види взаємин як у межах вищого навчального закладу, так і в оточуючому виховному середовищі (з родинами, державними і недержавними установами і відомствами, громадськими організаціями тощо).

Як свідчать результати педагогічних досліджень та практики, ефективне виховання громадянськості особистості змісту значною мірою залежить від оптимального поєднання традиційних, активних, інтерактивних методів навчання та виховання. Педагогічні методи, як і підходи, історично змінюються відповідно до трансформації суспільства, вимог держави, і як наслідок – мети та змісту освіти. Так у системі авторитарного виховання перевага надається методам: наказу, вимогам, покаранням, привчання та ін.; демократичному стилю виховання більш властиві методи переконання, дискусійні, аналітичні, пошукові, проектні, рефлексивні, заохочення, особистий приклад та інші.

Варто відмітити, що за роки незалежності українськими дослідниками П. Вербицькою, Т. Дем'янюк, Ю. Завалевським, К. Чорною та ін. було розроблено широкий спектр активних та інтерактивних методів виховання громадянської особистості: огляди періодичної преси; конкурси, екскурсії; вивчення історії рідного краю і народу – відвідання місць історичних подій, зустрічі з учасниками подій державного значення, вивчення літератури, збір документів та матеріальних пам'яток, підготовка виставок, альбомів, щомісячного історичного календаря; дослідження свого родоводу, участь у роботі етнографічних та фольклорних ансамблів; виховання правосвідомості (вивчення Конституції, зустріч з депутатами, представниками правоохоронних органів,); виховання засобами праці (продуктивна соціально-цінна діяльність, розширення зеленої зони біля інституту, впорядкування та догляд за подвір'ям тощо); ситуаційно-рольові ігри, дискусії, філософські бесіди, метод відкритої трибуни, інтелектуальні аукціони; метод аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним характером, ігри-драматизації тощо.

Визначаючи пріоритетні методи виховання громадянськості студентів з особливими потребами, ми враховували, що в основі розвитку у особистості певної моральної цінності лежить взаємодія таких психічних процесів, як уявлення, мотиви, емоції, воля, дії. Для того, щоб громадянськість, як суспільно-моральна цінність, стала особистісною характеристикою студента, він має уявляти сутність цієї цінності, а отже одержати моральні знання; виробити позитивне ставлення до неї, докласти вольових зусиль, навчитися діяти відповідно до цієї суспільно-моральної категорії як власної внутрішньої

цінності - регулятора поведінки. Саме тому, у вищих навчальних закладах інтегрованого типу, які були залучені до експериментального дослідження, застосовувались три групи методів виховання громадянськості студентів:

- методи різностороннього впливу на громадянську свідомість, громадянські почуття і цінності, які передбачали переорієнтацію студентів на нові установки моральності, переконань і цінностей за умови постійної взаємодії нової інформації з уже відомою (соціально-педагогічний тренінг, творчий моральний діалог, "мозковий штурм", коопероване навчання, рольова гра, психодрама, екскурсії);
- методи організації та формування досвіду громадянської поведінки (клубна діяльність, участь у практичній діяльності громадських організацій);
- регулювання, корегування і стимулювання громадянської поведінки, проявів громадянськості та моральності, методів оптимізації самовдосконалення громадянських якостей (проектна діяльність, тренінги, тести, педагогічні ситуації).

Окрім згаданих методів нами застосовувались педагогічні форми виховання громадянськості студентів з особливими потребами, які мають комплексний характер та сприяють активному процесу становлення даної якості: організації виховного процесу; організації науково-дослідного процесу; організації позааудиторної діяльності.

Організація виховного процесу включала: громадянознавчий спецкурс з використанням сучасних технічних засобів, диспут, дискусії, бесіди, "Сократівські бесіди".

Форми організації науково-дослідного процесу студентської молоді передбачали реалізацію: історико-дослідницької діяльності засобами заснування історичного гуртка, науково-практичної конференції, громадського опитування, фокус-групи, конструювання студентами з особливими потребами програми самовиховання та самоосвіти (відповідно до своїх фізіологічних особливостей та рівня сформованості громадянськості).

Форми організації позааудиторної діяльності, окреслювали: створення ВУЗівських ЗМІ, спільну роботу з соціальними інститутами, громадським організаціями, фестивалі, брейн-ринг, свята, конкурси громадянського спрямування, години спілкування.

Наочно ця модель подана на рис. 1.

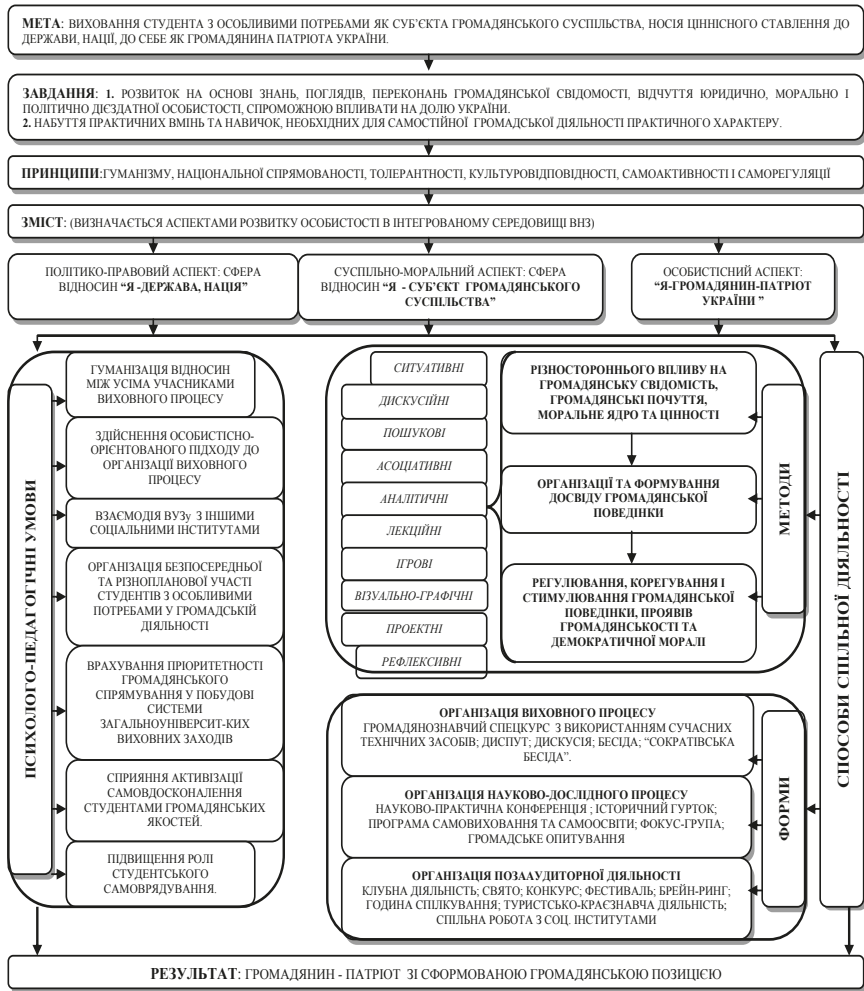


Рис. 1. Функціонально-прогностична модель виховання громадянськості студентської молоді з особливими потребами в інтегрованому середовищі ВНЗ

Саме мета і завдання виявилися системоутворюючими компонентами моделі виховання громадянськості студентів з особливими потребами в інтегрованому середовищі ВНЗ. З ними узгоджувались дії викладачів, студентів, зміст, методи організації спільної діяльності й інші її компоненти. Єдність, наступність, взаємозв'язок усіх

цих компонентів складала систему як сукупність закономірно побудованих, динамічно пов'язаних елементів, взаємодія яких породжувала суспільно-моральну цінність – громадянськість. При цьому кожен студент в результаті взаємодії з соціумом та у процесі цілеспрямованого педагогічного впливу отримував не лише широкий діапазон професійних знань, але й реалізував себе як особистість і громадянин у різноманітних видах соціально значущої діяльності.

Література

1. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование как средство модернизации образования в открытом информационном сообществе [текст] / А. Н. Дахин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 4. – С. 46-60.
2. Дем'янюк Т.Д. Методика виховання в сучасній школі : навч. посіб. / Тамара Дмитрівна Дем'янюк ; Наук.-метод. Центр середньої освіти Міносвіти і науки України. – К. : [б.в.],2000. – 286 с.].
3. Завалевський Ю.І. Громадянське виховання старшокласників : проблеми, досвід, перспективи : навч.-метод. посіб. / Юрій Іванович Завалевський ; Наук.-метод. центр середньої освіти. – К. : [б.в.],2003. - 103 с.].
4. Иоффе А.Н. Методика гражданского образования : теоретические аспекты и практ. реком. / Иоффе А.Н. – Брянск : Курсив, 2007. – 168 с.
5. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике [текст]: – 3-е изд., стереотип. / В. И. Михеев. – М. : КомКнига, 2006. – 200 с.
6. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М. : Издательский центр “Академия”, 2002. – 368 с.
7. Чорна К. Уроки громадянського виховання в старших класах / Катерина Чорна // Шлях освіти. – 2000. – №4 – С. 27-30]..

В статье раскрыта и теоретически обоснована модель воспитания гражданской ответственности студенческой молодёжи с особыми потребностями в интегрированной среде высшего учебного заведения.

Ключевые слова: воспитание гражданской ответственности, модель, студенты с особыми потребностями.

In the article it is theoretically substantiated the model the citizenship education of student youth with the special needs for the integrated medium of higher educational institution.

Key words: citizenship education, model, students with special needs.

УДК 343.85: 343.915: 364.048.6

Т.Є. Федорченко, м.Київ

ПРОФІЛАКТИКА ДИТЯЧОЇ БЕЗДОГЛЯДНОСТІ ТА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ В УМОВАХ ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ШКОЛИ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Стаття містить ретроспективний аналіз проблеми – попередження і подолання дитячої бездоглядності та девіантної поведінки, динаміку результатів дослідження, стан сучасної законодавчої бази, здійснення Всеукраїнського експерименту та перспективи розвитку шкіл соціальної реабілітації.

Ключові слова: школа соціальної реабілітації, дитяча бездоглядність, зміст профілактичної роботи, превентивне виховне середовище.

Поведінка дітей і підлітків, зокрема її протиправна спрямованість є віддзеркаленням складного сучасного стану соціально-економічного та культурного життя нашого суспільства. Прикметою сьогодення стало соціальне сирітство дітей і підлітків, їхня рання алкоголізація та наркотизація, злочинність, різні види насильства тощо. Дитяча бездоглядність – явище гостре і не нове для нашої держави. Воно супроводжує постійно будь-яке суспільство. Це негативне соціальне явище, спричинене відсутністю контролю дорослих, зокрема батьків, за поведінкою дітей. Бездоглядні діти мають контакт із сім'єю, але через різні причини (бідність, перенаселеність у квартирі, експлуатація дітей, байдужість, непорозуміння з батьками, друзями, вчителями, змушені більшу частину дня, а іноді й ночі проводити на вулиці. Це явище набуло масштабів державної кризи. Бездоглядні діти є групою особливого ризику як розповсюджувачі соціально-небезпечних хвороб та як особи, схильні до правопорушень і злочинів. Досліджується проблема дитячої бездоглядності впродовж трьох останніх століть.

Найпоширенішим це явище було в 20-х-30-х роках минулого століття в часи розрухи, пов'язаною з громадянською війною. Щодо повоєнних часів, то чіткі відомості про дитячу бездоглядність зафіксовано у 60-80-х роках. Скажімо, з середини 80-х до початку 90-х років бездоглядних дітей, так званих «дітей вулиці», дітей ризику

налічувалось в Україні щорічно 7-8 тисяч. З початку перебудовчого періоду їх чисельність почала різко зростати і зараз, напевно, ніхто не може сказати, скільки їх. Останньою (шість років тому) ця цифра становила понад 130 тис. дітей та підлітків.

Впродовж усього досліджуваного періоду для бездоглядних і безпритульних дітей існували певні установи (їх різновид досить широкий), кожна з яких мала свої переваги і недоліки, та найоптимальнішою формою виявились школи соціальної реабілітації. Нам вдалося це довести, проаналізувавши увесь попередній досвід. Без цього неможливо було визначити подальшу стратегію їх розвитку.

Серед умов і причин виникнення та поширення бездоглядності, безпритульності дітей називають багато факторів:

- соціальні та економічні аспекти становища українського суспільства, що зумовлюють поширення бездоглядності і безпритульності дітей;
- функціональна неадекватність сім'ї як фактор посилення явища бездоглядності і безпритульності дітей;
- відчуження дітей від шкільного середовища як передумова бездоглядності та безпритульності дітей;
- вади та обмеженість можливостей соціалізації дитини в інтернатних закладах як одна з причин безпритульності;
- проблеми організації дозвілля як чинник поширення бездоглядності дітей;
- вплив засобів масової інформації на прояви негативної поведінки дітей.

Цілком очевидно, що проблема бездоглядних дітей має вирішуватись нестандартно. До 1995 року долю таких дітей вирішували комісії у справах неповнолітніх, які складались із кваліфікованих спеціалістів-педагогів, психологів, соціологів, лікарів, юристів, працівників правоохоронних органів, та існували по всій вертикалі влади. За рішенням комісії при потребі бездоглядні діти направлялись у школи соціальної реабілітації, підпорядковані Міністерству освіти і науки. Такі школи виявились досить ефективною формою для дітей, яких потрібно у найскрутніший для них час «відірвати» від вулиці і охопити організованим навчально-виховним процесом.

Однак 24.01.1995 р. вийшов Закон про органи і служби у справах неповнолітніх та соціальні установи для неповнолітніх, згідно з яким направлення до шкіл соціальної реабілітації здійснювалося з 11 років за рішенням суду. Однак відсутність судових вихователів та ювенальних суддів, передбачених законодавством, дуже усклад-

нили і погіршили процес направлення дітей у відповідні спеціальні заклади. Їх віддають на поруки тим же сім'ям чи навчальним закладам, звідки вони втекли. Ці діти втікають повторно, скоюють правопорушення і злочини і вже потрапляють у виховні колонії для неповнолітніх. В результаті на вулиці опинилися десятки тисяч неповнолітніх. Між тим школи соціальної реабілітації, маючи солідну матеріальну базу (навчальні і спальні приміщення, столярні, токарні, слюсарні, фрезерні, швейні цехи і майстерні, спортивні зали і майданчики, басейни, бібліотеки, гектари землі та інші умови для повноцінного навчально-виховного процесу), стоять напівпусті, укомплектовані лише на 15-20% від реальних можливостей. На жаль, поправки до згаданого Закону у 2007 році суттєво нічого не змінили.

Поліпшення роботи шкіл соціальної реабілітації стало нагальною соціальною проблемою. Тому за наказом Міністерства освіти України ще у 1999 році започатковано створення експериментального майданчика всеукраїнського рівня на базі Миколаївської загальноосвітньої школи соціальної реабілітації. Його мета – подолання дитячої бездоглядності та безпритульності дітей, здійснення психологічної, медичної, педагогічної та соціальної реабілітації дітей та підлітків з девіантною поведінкою. У подальшому експеримент продовжувався вже за спільним Наказом МОН України та НАПН України у 2006 році, під керівництвом лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання АПН України.

Передусім, потребувала обґрунтованості розробка навчально-правової бази загальноосвітнього навчального закладу соціально-педагогічної реабілітації. Адже базова освітня підготовленість дітей вимагала особливої корекції. Половина «дітей вулиці» ледь читають і не вміють писати, не знають таблиці множення. Для них стає нереальним традиційне оволодіння державними програмами тією ж мірою і у ті терміни, що їх однолітками у школах. Непосильні для дітей з навчальною занедбаністю вимоги вчителів призводять до посилення шкільної дезадаптації, стресів, погіршення стану психічного здоров'я.

Тому для створення комфортних умов навчання, підвищення мотивації дітей до навчальної діяльності, ліквідації їх шкільної дезадаптації та значної навчальної занедбаності, варто організувати навчання різновікових груп, як таких організаційних форм, що увібрали у собі риси групового та індивідуального навчання. До таких груп включаються учні 5-9 класів (різного віку та рівня розвитку). Заняття регламентуються індивідуальними картками,

крім того відвідуються за особистісно орієнтованим графіком в позаурочний час за власним бажанням учнів.

Експеримент засвідчив, що роботу у першому випадку доцільно організувати за технологією компенсуючого навчання (за програмами початкових класів) – створення навколо дитини реабілітуючого простору, в якому компенсуються наслідки дезадаптації дитини, долаються порушення працездатності та регулювання діяльності, зміцнюється фізичне та психічне здоров'я, нервова система.

У другій групі здійснюється інтенсифікація навчального процесу. Навчаючись у цій групі, учні мають можливість закінчити навчання за екстернатною формою відповідно до законів України «Про освіту» та «Про загальну середню освіту», положення про державну підсумкову атестацію учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти.

Навчально-виховна діяльність спрямовується на формування у дітей позитивної Я-концепції, виховання позитивної самооцінки, забезпечення почуття впевненості в собі, довіру до людей і врешті – успіх життєдіяльності дитини, та охоплює різні види педагогічної підтримки у засвоєнні знань.

Варіативна частина робочого навчального плану та години гурткової роботи спрямовані на розвиток дитячої творчості, трудових навичок, фізичної культури та спорту.

Ефективним засобом психолого-педагогічної та соціальної корекції, прищеплення навичок практичної діяльності, цілеспрямованості на соціальну адаптацію дитини до життя в суспільстві стала гурткова робота, що охоплює практично усіх учнів.

Суттєві корекції внесені в організацію виховної роботи в школі, зміни авторитарно-вимогливого тону у бік гуманістичних відносин та діяльності учнівського самоврядування. У школі діють принципи:

- діти не є лише об'єктами виховання, а рівноправними товаришами, громадянами;
- якомога більше вимоги до учня і якомога більше поваги до нього;
- навіть караючи дитину – поважай її гідність.

У ході експерименту апробувалася гіпотеза, що корекційний процес у соціально-реабілітаційному закладі повинен мати комплексний характер і поєднувати педагогічну, психологічну, медичну, правову і соціальну реабілітацію девіантного підлітка. У закладі створена психолого-медико-педагогічна комісія, яка щомісяця

розглядає динаміку реабілітаційного процесу і вносить корективи до індивідуальних планів роботи з дітьми.

Діяльність психологічної служби закладу була спрямована на психодіагностичну, корекційно-відновлювальну, розвивальну, консультативну роботу, організаційно-методичну та психологічну просвіту.

Був запроваджений моніторинг психологічних змін у вихованців в процесі соціалізації.

Особлива увага приділялася індивідуальній роботі з учнями. Це стосується як діагностики, так і корекції.

Першочерговим завданням персоналу дорослих цих шкіл є всебічне діагностування дітей і підлітків: їх навчальних можливостей, стану здоров'я (фізичного та психічного), духовного розвитку, їх творчих нахилів і здібностей. В залежності від цього будувались корекційні методики щодо навчального процесу, диференційованого оволодіння знаннями у відповідності зі ступенем підготовленості дітей.

Поєднання діагностичної та корекційної роботи допомогло психологу вивчити «зони» найбільшого ризику та сприятливішого розвитку, сильні і слабкі сторони характеру учнів, приховані проблеми і відповідно – впливу на них.

Діагностика і корекція починається відразу після вступу дитини до школи. Тому особлива увага приділялася формуванню здорового способу життя дітей, позбавленню їх від шкідливих звичок (куріння, вживання психоактивних речовин) прищепленню культури поведінки, взаємостосунків, формування репродуктивного здоров'я тощо. Медичне обстеження здійснюється штатним медичним персоналом за параметрами фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я, адже 98% дітей поступає до школи з різними хронічними захворюваннями.

Медичний персонал оформлює медичну картку, організує лікувально-профілактичні заходи, відновлювальне лікування, здійснює контроль за якістю харчування дітей. Контролює фізичне навантаження навчальних занять і відпочинку, комплекс заходів із фізичного виховання дітей, профілактику травматизму, слідкує за дотриманням протиепідеміологічних правил, санітарно-гігієнічного режиму в школі.

Лікувально-профілактичні заходи передбачають профілактику соматичних захворювань. підтримання належного рівня психічної активності і працездатності, контроль за фізичним розвитком дітей.

Застосовується «підтримуюча» терапія загальнозміцнюючими препаратами.

Могутнім і ефективним виховним засобом, превентивним фактором у Миколаївській школі соціальної реабілітації є праця, у т.ч. – продуктивна. Для цього забезпечені усі необхідні умови.

У школі запроваджено систему відстеження результатів реабілітації дітей з девіантною поведінкою. За результатами обстеження до 90 % випускників школи продовжують навчання або працевлаштовані.

Експериментальна робота забезпечувалася комплексом організаційно-методичних заходів: співпрацею з установами області та міста, які працюють з неповнолітніми. Особливо відчутною була допомога з боку відділу правової освіти та правової роботи Миколаївського обласного управління юстиції. Налагоджено роботу правового лекторію опорного пункту служби у справах дітей Миколаївського міськвиконкому з метою підвищення рівня правової та загальної культури учнів школи, ознайомлення їх з основними положеннями Конвенції ООН про права дитини, пропаганди здорового способу життя, організації дозвілля неповнолітніх, надання дітям, їх батькам, педагогам консультативної, методичної та психологічної допомоги.

Експеримент дав певні позитивні результати. Зокрема доведено:

- доцільність і ефективність застосування взаємодоповнюючих психолого-педагогічних, соціальних методів корекції поведінки підлітків, принципів їх психологізації, гуманізації і демократизації цих методів;
- значущість компенсуючого навчання і виховання, їх прямий вплив на зменшення криміногенного прошарку суспільства, повернення «дітей вулиці» до соціальних норм поведінки, до навчання. Без навчально-виховної індивідуальної корекції такі діти не досягли б навіть початкового рівня державних освітніх стандартів. Також було доведено, що попередження і подолання девіантної поведінки бездоглядних неповнолітніх буде ефективнішим при дотриманні певної соціальної політики щодо профілактики дитячої бездоглядності та безпритульності;
- забезпечення психолого-педагогічної діагностики відхилень норм соціального розвитку у дітей з наступним проектуванням подальшого їх розвитку та виробленням стратегії корекції їх поведінки;

- забезпечення диференційованого підходу до навчання і виховання дітей, альтернативних до традиційних форм навчально-виховного процесу;
- підготовки концептуальних інструктивно-методичних та директивних документів щодо удосконалення змісту роботи і самого статусу школи соціальної реабілітації.

Але найголовнішим висновком експериментальної роботи є необхідність зміни концепції направлення дітей до школи соціально-педагогічної реабілітації, тобто змін положень Закону в частині порядку направлення учнів до таких шкіл.

Учасники експерименту пропонують направляти дітей в школу за бажанням батьків або осіб, які їх замінюють, при наявності висновку психолого-медико-педагогічної консультації та рекомендації авторитетної служби у справах дітей відповідної державної адміністрації.

Така робота закладу соціальної реабілітації, крім гуманітарної ефективності, пов'язаної з відновленням повноцінності дитинства, а потім і подальшого людського життя, дає великий економічний ефект. Адже за своєю сутністю експеримент спрямований на соціальне відновлення морально і духовно скалічених дітей. Моральні інваліди, що, підростаючи, поповнюють і без того багаточисленні угруповання злочинців, приносять значні економічні збитки.

Отже, відповідна законодавча база для діяльності шкіл соціальної реабілітації є дуже суттєвим фактором у вирішенні проблем профілактики дитячої бездоглядності.

Експеримент довів доцільність і необхідність створення для дітей і підлітків з різними негативними поведінковими проявами такого превентивного виховного середовища, яке б давало можливість їх повноцінного інтелектуального, фізичного, психічного і духовного розвитку.

І таке середовище може бути створене в умовах спеціального загальноосвітнього закладу, яким є школа соціальної реабілітації. Краще було б назвати «школа соціально-педагогічної реабілітації», оскільки вона забезпечує навчально-виховний процес на рівні основної школи. На даний час ніяка інша форма утримання дітей з девіантною поведінкою (центри та ін..) забезпечити повноцінний розвиток не може.

Як свідчать результати експерименту, такі школи слід всіляко розвивати і збільшувати їх кількість. По цьому шляху рухається

світова практика, коли кожна 5-6 школа створюється для дітей з негативними поведінковими нахилами.

Сучасна модель загальноосвітнього закладу соціальної реабілітації, якою є Миколаївська загальноосвітня школа соціальної реабілітації має стати взірцем превентивної педагогіки та юридичного патронату дітей з девіантною поведінкою.

Хід експерименту постійно висвітлювався у засобах масової інформації – у журналах («Рідна школа», спеціальному випуску «Превентивне виховання»; заслуховувалось на Президії НАПН України, на Всеукраїнських нарадах. Виступах директора Володимира Олександровича Коваленка по телебаченню.

Досвід роботи по створенню рівних можливостей для навчання і виховання дітей у Миколаївській школі соціальної реабілітації був схвально сприйнятий на міжнародній зустрічі кафедр ЮНЕСКО у Києві у приміщенні Києво-Могилянської академії.

Експеримент засвідчив, що сучасна модель загальноосвітнього навчального закладу соціально-педагогічної реабілітації має бути взірцем превентивної педагогіки та юридичного патронату дітей з девіантною поведінкою.

У зв'язку з результатами експерименту пропонуємо такі шляхи вирішення проблем профілактики дитячої бездоглядності та девіантної поведінки неповнолітніх в Україні. На рівні організаційно-управлінському, на рівні науково-методичному:

- питання профілактики девіантної поведінки у державі мають стати пріоритетними. Потрібно прийняти Національну стратегію превенції асоціальної поведінки та злочинності серед неповнолітніх;
- відновити діяльність комісій у справах дітей по всій вертикалі державної влади до Кабінету міністрів України включно, які опікуватимуться проблемами профілактики девіантної поведінки, дитячої бездоглядності та безпритульності, соціальною реабілітацією дітей;
- направляти дітей з 11 років до шкіл соціальної реабілітації Міністерства освіти і науки, молоді і спорту України за рішенням комісії у справах дітей та за бажанням батьків, а не лише за рішенням судів;
- забезпечити координацію центральних органів державної влади, до повноважень яких належить робота з неповнолітніми, їх соціально-правового захисту;

- узгодити взаємодію різних відомств для розв'язання проблем профілактики девіантної поведінки школярів та розробити чіткі функціональні обов'язки кожної установи з метою міжсекторального співробітництва;
 - зміцнити партнерську взаємодію державної влади, наукових установ, загальноосвітніх та позашкільних закладів освіти та громадських організацій, відповідального бізнесу з профілактики девіантної поведінки неповнолітніх;
 - створити систему підтримки авторських проектів реалізації освітніх програм профілактики бездоглядності та девіантної поведінки неповнолітніх;
 - здійснити міжвідомчий супровід бездоглядних дітей із девіантною поведінкою;
 - підвищити поінформованість громадськості про сучасні тенденції у сфері профілактики дитячої бездоглядності, девіантної поведінки неповнолітніх, зокрема серед фахівців, секторів, партнерів системи освіти та батьківської громадськості;
 - залучити телебачення, радіо до участі в освітніх проектах щодо профілактики дитячої бездоглядності та девіантної поведінки школярів;
 - заборонити трансляцію фільмів зі сценами насильства і агресії в час їх активного перегляду неповнолітніми.
- На рівні науково-методичному:
- підтримувати, поширювати і впроваджувати передовий вітчизняний та світовий досвід профілактики дитячої бездоглядності та девіантної поведінки школярів;
 - активізувати роботу соціально-педагогічних та психологічних центрів для виявлення дітей з ризиком десоціалізації ще на стадії початкової школи з метою надання їм своєчасної допомоги;
 - ініціювати соціально-психологічними службами шкіл питання з осучаснення психологічної і педагогічної просвіти батьків для підвищення виховної функції сім'ї;
 - розробити нове концептуальне бачення щодо роботи з учнями, які потребують посилення уваги. Створити програми з упорядкування роботи комісій у справах дітей, а також шкіл для учнів зі спеціальними виховними потребами;
 - проводити навчання для вчителів шкіл та вихователів оздоровчих закладів з проблем вирішення конфліктів, вікових особистостей дітей, сучасних методів профілактики вживання психоактивних речовин, роботи з дітьми ризику;

- розширити діяльність інформаційних служб і «телефонів довіри» з метою забезпечення неповнолітніх, причетних до протиправної діяльності, доступом до конфіденційної, професійної і соціально-психологічної підтримки;
- здійснити науково-методичне забезпечення підготовки спеціалістів (соціальних педагогів) для роботи у сфері дитячої бездоглядності та профілактики девіантної поведінки школярів через залучення вищих навчальних закладів усіх видів та рівнів акредитації та закладів системи післядипломної педагогічної освіти.

Таким чином, школи соціальної реабілітації при належній їх організації – досить могутній і ефективний фактор попередження і подолання дитячої бездоглядності та негативних проявів у поведінці учнів.

Література

1. Оржеховська В.М.. Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх : навч. метод. посіб. / В.М. Оржеховська, Т.Є. Федорченко. – Черкаси : Вид. Чабаненко Ю., 2008. – 376 с.
2. Оржеховська В.М., Пилипенко О.І. Превентивна педагогіка : навч. посіб. /В.М. Оржеховська, О.І. Пилипенко. – Черкаси : Вид. Чабаненко Ю., 2007. – 284 с.
3. Федорченко Т.Є. Дитяча агресивність: проблеми, профілактика : навч.-метод. посіб. / за заг. ред.. В.М. Оржеховської. – Черкаси: Вид. Чабаненко Ю., 2010. – 238 с.
4. Оржеховська В.М. Духовність і здоров'я : навч. посіб. / В.М.Оржеховська. – Черкаси : Вид. Чабаненко Ю.,2007. – 216 с.

Статья содержит ретроспективный анализ проблемы – предупреждение и преодоление детской беспризорности и девиантного поведения, динамику результатов исследования, состояние современной законодательной базы, осуществление Всеукраинского эксперимента и перспективы развития школ социальной реабилитации.

Ключевые слова: школа социальной реабилитации, детская беспризорность, содержание профилактической работы, превентивная воспитательная среда

Material contains the retrospective analysis of problem, dynamics of research results, state of modern legislative base, realization of the Allukrainian experiment and prospect of development of schools of social rehabilitation.

Keywords: school of social rehabilitation, child's neglect, maintenance of prophylactic work, preventive educate environment.

УДК 373.3.011.3:177.1

*А.В. Хижняк, м. Київ***ДІАГНОСТИКА РІВНІВ ВИХОВАНOSTІ ЧУЙНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

У статті висвітлено результати констатувального етапу експерименту, спрямованого на визначення рівнів вихованості чуйності у молодших школярів.

Ключові слова: чуйність, молодші школярі, рівні вихованості чуйності.

На сучасному етапі становлення громадянського суспільства проблема морального виховання учнів набуває дедалі більшого значення, що знайшло відображення і в нормативних документах, зокрема Законі України "Про освіту". У них звертається увага на виховання у молоді різних гуманних якостей, в тому числі чуйності. Адже досліджувана моральна якість характеризується не лише сердечним ставленням до людей, готовністю прийти на допомогу, але й постає регулятором моральних міжособистісних взаємин.

Проблема виховання моральних якостей дітей була наскрізно у роботах І. Ващенко, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Окремі аспекти чуйності досліджували психологи І. Бех, І. Кон, О. Кононко, і педагоги С. Варюхіна, Т. Довга, С. Мельничук, Т. Троценко, Л. Стрелкова. Дана проблема знайшла деяке відображення і в дисертаційних дослідженнях Г. Свідерської (психолого-педагогічні чинники розвитку чуйності у старшокласників), О. Шовкомуд (виховання емоційної чуйності у молодших школярів), Ю. Удовіної (розвиток емоційно-моральної чуйності підлітків).

Сенситивним періодом у вихованні чуйності вважається молодший шкільний вік. Адже для молодших школярів характерні:

- підвищена чутливість до сприйняття зовнішніх впливів, високий рівень узагальнень, розвиток самоконтролю [3, с. 62];
- готовність сприймати і наслідувати, випробовувати себе, надзвичайна природна допитливість та емоційність, довіра до батьків і вчителів [4, с. 101-102];
- відсутність негативного ставлення до правил моралі та сумнівів у їхній необхідності, які з'являються у підлітків [2, с. 32].

У своїй роботі керувалися твердженням І. Беха, що виховання чуйності у дитини має розпочинатися з усвідомлення нею необхідності брати участь у розв'язанні проблем інших людей (рідних, однолітків, дорослих), бути причетною до них. Вихованцеві психологічно

легше здійснити вчинок-чуйність стосовно людини, яку він любить або якою дорожить. Тому виховання таких почуттів має передувати чуйному ставленню особистості до людей загалом [1, с. 759].

Мета статті полягає у визначенні на основі аналізу результатів констатувального етапу експерименту рівнів вихованості чуйності у молодших школярів.

У своїй роботі під «чуйністю дітей молодшого шкільного віку» розуміємо моральну якість особистості, яка включає в себе знання дитини про моральні норми, які базуються на здатності до емпатії і реалізуються через тактовність та турботу у повсякденному житті.

Ґрунтуючись на такому уточненні, були визначені відповідні компоненти вихованості чуйності у молодших школярів: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий та критерії: глибина знань, моральне ставлення, самостійна поведінка.

Показниками критерію глибини знань обрали наявність знань про емоційну сферу людини; уявлення про сутність чуйності та способів її реалізації у повсякденному житті; усвідомлення необхідності бути чуйним.

До показників критерію моральне ставлення віднесли: визначення емоцій, які переживає людина, за допомогою немовних засобів виразності; позитивне ставлення до прояву чуйності; здатність до емпатії; мотивація до надання безкорисливої допомоги.

Показниками критерію самостійної поведінки визначили: уміння добирати доречний спосіб реалізації чуйності відповідно до ситуації; тактовний у спілкуванні; без примусу дорослих турбується про інших.

Констатувальним етапом експерименту було охоплено 224 учня 1–4 класів ЗОШ I-III ступенів № 113 м. Кривого Рогу Дніпропетровської області, ЗОШ I-III ступенів № 225 м. Києва.

Діагностика проводилася за допомогою комплексу взаємопов'язаних методів: опитування (1-2 кл.), анкетування (3-4 кл.), бесіди, методика «Впізнай емоцію», ситуації морального змісту із опорою на зображення, педагогічні спостереження.

Для виявлення уявлень молодших школярів про сутність чуйності ставилося запитання «Яку людину ми називаємо чуйною?». Так, до першої групи ми віднесли молодших школярів, які дали такі відповіді: «Чуйна людина – це та, яка турбується про інших», «жаліє і допомагає тому, кому погано», «допомагає тому, кому потрібно», «уміє чути інших». Таких респондентів нараховувалось 14,7%. У другу групу (44,6%) увійшли діти, котрі дали відповіді, в яких чуйність ототожнювалася з іншими особистісними характеристиками, такими як «добрий», «хороший», «не злий». Третю групу (40,7%) склали учні

початкових класів, які зовсім не відповіли, або неправильно розуміють досліджуване поняття, як «слухняна людина», «вихована».

З метою з'ясування усвідомленості молодшими школярами необхідності бути чуйними до них ставилося запитання: «Чи потрібно бути чуйним? Чому?».

Одержані відповіді засвідчили, що лише 17% дітей вважають за необхідність бути чуйними, обґрунтовуючи це тим, що «менше буде злих людей», «треба завжди допомагати». Знають, що треба бути чуйними 52,7% молодших школярів, але немає повного розуміння для чого це потрібно. Їхні пояснення зводяться переважно до: «бо так треба», «таких людей більше люблять». Учні, які не змогли взагалі пояснити чому потрібно бути чуйним, не відповіли або їхня відповідь була негативною, виявилось 32,1%.

З метою виявлення обізнаності учнів із емоційною сферою людини ставилося запитання «Які емоції, що відчуває людина, ти знаєш?». До першої групи (25,9%) увійшли молодші школярі, які змогли перелічити 4 і більше емоцій, таких як сум, радість, гнів, злість, байдужість, розпач, хвилювання. Другу групу склали респонденти, які змогли назвати приблизно 3 емоції або їхні зовнішні прояви: сміх, сльози, крик. Всього їх виявилось 49,5%. Учні початкових класів, які змогли назвати 1-2 емоції або їхні прояви чи взагалі не дали відповіді, віднесли до третьої групи, яка нараховувала 24,6% дітей.

Наступна серія запитань мала на меті з'ясувати наявність знань молодших школярів способів реалізації чуйності у повсякденному житті була такого змісту: «Чи потрібно щось робити, якщо: людина сумує?; Хтось радіє?; Людина хвилюється, переживає за щось або про когось?; Хтось погано себе почуває або хворіє?; Людина чимось ображена, розстроєна і плаче? Якщо так, то що саме?».

Аналіз відповідей засвідчив, що лише 17% молодших школярів знають як діяти в таких ситуаціях, а саме: «розвеселити»; «порадіти разом»; «заспокоїти», «сказати, що все буде добре»; «дати ліки, води», «допомагати у всьому»; «пожаліти». Більше половини респондентів, а саме 52,7% дітей, мають уявлення про прояви чуйності лише в типових для них ситуаціях (коли хтось плаче, сумує, хворіє), в інших – усвідомлюють, що потрібно щось вчинити, але не знають, що саме. Молодших школярів, які відповіли правильно на 1 чи на 2 запитання, не дали їй взагалі або вважають, що нічого не потрібно робити, виявилось 30,3%.

Для з'ясування здатності учнів початкових класів за допомогою немовних засобів виразності (міміки, жестів) визначати емоції, які переживає людина застосовували методику «Впізнай емоцію». Дітям молодшого шкільного віку роздавалося картки кожному, на

яких зображувалися різні стани людей, що виражають 7 емоцій: сум, радість, гнів, байдужість, хвилювання, образа, провина. Після розгляду ілюстрацій учням ставилося запитання: «Як ти думаєш, що відчуває людина, яка зображена на картинці?».

Майже половина учнів 1-4 класів, а саме 46%, змогла розпізнати половину емоцій, в основному такі, як радість, гнів, образа. Утруднення виникли у дітей із визначенням таких емоційних станів, як байдужість, хвилювання. Молодших школярів, які впізнали всього одну або дві емоції, неправильно їх визначили або взагалі не відповіли, виявилось 37,5%. Лише 16,5% дітей змогли за допомогою виразу обличчя та жеста визначити правильно усі емоції.

З метою з'ясування ставлення молодших школярів до прояву чуйності та їхньої здатності до емпатії використовували метод ситуацій морального змісту з опорою на зображення. Таких ситуацій було розроблено 6 (3 з негативним і 3 з позитивним вчинками учасників сюжету). Кожна така проілюстрована історія складалася з декількох малюнків, які відображали послідовність дій. Для прикладу наведемо одну із таких ситуацій: дівчинка йде з портфелем до школи, позад неї йде хлопчик. Дівчинка впала і забилася. Хлопчик байдуже проходить далі.

До кожної ситуації молодшим школярам пропонували відповіді на запитання: 1. Хто з учасників події вчинив правильно? Чому? 2. Що ти відчуваєш до героїв проілюстрованих сюжетів?

Аналіз відповідей молодших школярів засвідчив, що лише 19,1% дітей змогли правильно оцінити ситуації морального змісту, засуджуючи негуманні дії учасників сюжетів та демонструючи позитивну налаштованість на прояв чуйності. Майже половина учнів (47,8%) загалом правильно змогла оцінити запропоновані ситуації, але намагалася виправдати негативні вчинки їх учасників. Пояснюючи це так (відповідно до описаного вище сюжету): «Хлопчик кудись сильно поспішав, тому не зупинився, щоб їй допомогти»; «Може ця дівчинка погана, тому він їй не прийшов на поміч». Тобто такі діти хоча в цілому позитивно ставляться до чуйності, але при цьому не засуджують прояви байдужості, негуманності у ставленні як до людей, так і до оточуючого середовища. Молодших школярів, які змогли відповісти, хто з учасників подій вчинив правильно, але не змогли пояснити чому або взагалі неправильно оцінили проілюстровані сюжети, виявилось 33,1%. Їхні відповіді («Дівчинка мала дивитися під ноги, тоді б вона не впала», «Вона вдарилася не сильно, тому їй і не треба допомагати») засвідчили, що у них немає поцінювання такої якості як чуйність, оскільки не спроможні іноді помічати погані, негуманні вчинки людей.

Даний метод дозволив виявити здатність учнів 1-4 класів до емпатії. Першу групу (21,4%) склали молодші школярі, які у всіх ситуа-

ціях, залежно від їх морального змісту, виявили співчуття, співпереживання, співрадість. Їхні відповіді (на прикладі описаного сюжету) були такими: «Мені жаль цю дівчинку, адже у неї болить ніжка», «Дівчинка сильно вдарилася, може заплакати, треба її пожаліти». У другу групу увійшло 50% респондентів, які виявили емпатію, але не у всіх випадках. Такі діти легше проявляють жалість, співчуття до дорослих або тварин, ніж до однолітків. також у них виникли труднощі у відчутті співрадісті за успіхи інших людей. До третьої групи віднесли молодших школярів, які виявили емпатію до героїв одного або двох запропонованих сюжетів; зовсім не здатні до співчуття, співпереживання, співрадісті; взагалі не відповіли на задані запитання. Їхні відповіді стосовно описаної ситуації були такими: «Я теж іноді падаю, і нічого», «Треба дивитися під ноги». Таких учнів виявилось 28,6%.

При дослідженні мотивів поведінки, якими керуються учні молодшого шкільного віку при прояві чуйності, було проведено бесіду. Проаналізувавши отримані дані, дійшли такого висновку: лише 11,6% молодших школярів надають завжди безкорисливу допомогу тим, хто її потребує; 49,1% дітей при здійсненні чуйного вчинку, керуються більше прагматичними (шукають вигоду, похвали від дорослого тощо), ніж альтруїстичними мотивами; 39,3% учнів початкових класів допомагають іншим лише задля отримання особистої вигоди і користі.

За допомогою педагогічних спостережень визначали прояв чуйності у дітей молодшого шкільного віку в повсякденному житті. Поведінка та вчинки дітей фіксувалися з огляду на те, чи тактовна дитина у спілкуванні з іншими; чи допомагає одноліткам, дорослим, як реагує на їхні успіхи; чи турбується про навколишню природу; чи самостійно допомагає або виявляє турботу до інших. Спостереження засвідчили, що часто прояв чуйності у дітей ґрунтувався на особистих симпатіях та інтересах. Часто виявляли досліджувану моральну якість, коли вчитель або інший дорослий її створював ситуації, в яких виконувалися завдання з наступним його контролем. Кількість випадків байдужої поведінки дітей, а також байдужого ставлення до інших була досить значною. Дані спостережень узагальнювалися і фіксувалися в індивідуальній оцінювальній картці. Залежно від вчинку, дитина отримувала певну кількість балів, які підсумовувалися.

Дітей, які набрали від 12 до 18 балів, ми віднесли до І групи. Вони виявляли тактовність у спілкуванні з іншими, цікавилися емоційним станом іншого, активно включалися у ситуацію, намагалися допомогти як одноліткам, так і дорослим без зовнішнього контролю.

У тому випадку, коли діти намагалися відволікати увагу дорослого на себе; емоційно реагували на переживання інших, намагаючись при цьому отримати похвалу дорослого, виявляли тактовність

у спілкуванні лише з дорослими, виявляли турботу до інших лише за спонуканням учителя, ми віднесли їх до II групи. Кількість балів, які набрали діти цього рівня – від 7 до 11.

Учні 1–4 класів, які не виявляли інтересу до емоційного стану інших, спокійно або навіть байдуже реагували на їхні переживання, не виявляли ні тактовності, ні турботи до інших, ми віднесли до III групи. Так діти набрали від 1 до 6 балів.

Таблиця 1

Рівні вихованості чуйності у дітей молодшого шкільного віку, %

Рівні	1 клас	2 клас	3 клас	4 клас	Всього
високий	14	15,8	17,7	19,6	16,8
середній	47,7	49,4	48,8	48,9	48,7
низький	38,3	34,8	33,5	31,5	34,5

Хоча і простежується тенденція до зростання високого і зниження низького рівнів вихованості чуйності від 1 до 4 класу (табл. 1), однак в учнів 4 класів рівень вихованості чуйності знижувався за окремими показниками (такими як мотивація на надання безкорисливої допомоги, самостійний вияв турботи у повсякденному житті). На нашу думку, це пов'язано з тим, що у цьому віці уже з'являються інтереси, які не можуть задовольнити дорослі, тому зростає авторитет друзів, однолітків. Часто при здійсненні вчинків учень 4 класу більше керується думкою однолітків, ніж власним досвідом або оцінкою дорослих.

Аналіз результатів констатувального експерименту дозволив нам визначити 3 рівні вихованості чуйності у молодших школярів: високий, середній і низький.

До *високого рівня* (16,8%) належать діти молодшого шкільного віку, які мають ґрунтовні знання про емоційну сферу людини; глибоко розуміють сутність поняття «чуйність» та прояви цієї моральної якості у повсякденному житті; усвідомлюють необхідність бути чуйними; за допомогою міміки та жестам безпомилково визначають емоційний стан людини, позитивно ставляться до прояву чуйності, виявляють емпатію у ставленні до інших, у вчинках керуються альтруїстичними мотивами; завжди добирають доречний спосіб реалізації чуйності, тактовні у спілкуванні, самостійно виявляють турботу.

Середній рівень (48,7%) виявили учні початкових класів, які мають недостатні знання про емоційну сферу людини; недостатньо розуміють сутність поняття «чуйність» та її прояви у життєвих ситуаціях; нечітко усвідомлюють того, що потрібно бути чуйним; не завжди правильно визначають емоційний стан людини за допомогою немовних засобів виразності, хоча і позитивно ставляться

до прояву чуйності, але при цьому часто керуються прагматичними мотивами, емпатію виявляють переважно до значущих для них людей; не завжди обирають доречний спосіб реалізації чуйності, тактовні у спілкуванні переважно лише із дорослими, часто виявляють турботу лише з примусу інших людей.

До *низького рівня* (34,5%) віднесли молодших школярів, які мають фрагментарні знання про емоційну сферу людини; не розуміють сутності «чуйності» та способів її реалізації у житті; не усвідомлюють необхідності бути чуйними; не можуть визначити емоційний стан людини за допомогою міміки та жестам, негативно ставляться до прояву чуйності, виявляють емпатію лише зрідка, у вчинках переважають егоїстичні мотиви; обирають недоречні способи реалізації чуйності, у спілкуванні нетактовні, турботу самостійно не виявляють.

В цілому отримані експериментальні дані свідчать, що більша кількість учнів 1–4 класів належать до середнього рівня вихованості чуйності. У таких молодших школярів існує невідповідність між наявними знаннями про чуйність та рівнем її прояву у життєвих ситуаціях. Таке розходження пов'язується із тим, що сім'я і школа не надають належної уваги означеній проблемі.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: [підручник] / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 818 с.
2. Кузнецова О.А. Педагогічні умови формування моральних норм поведінки молодших школярів: [монограф.] /Олена Анатоліївна Кузнецова. – Миколаїв: вид-во «ЛІОН», 2004. – 154 с.
3. Рождественская М.В. Будьте внимательны к детям /Маргарита Викторовна Рождественская. – К. : Рад. школа, 1984. – 96 с. – (Б-ка для родителей).
4. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: посіб. для вчителів і методистів початкового навчання /О.Я.Савченко. – 2-ге вид., доповн., переробл. – К. : Богданова А.М., 2009. – 226 с.

В статтє освещены результаты констатирующего этапа эксперимента, направленного на определение уровней воспитанности отзывчивости у младших школьников.

Ключевые слова: *чуткость, младшие школьники, уровни воспитанности чуткости.*

This article highlights the results of recital part of investigation of upbringing of moral sensitivity for junior schoolchildren and determines the levels of junior schoolchildren's upbringing of moral sensitivity.

Key words: *moral sensitivity, junior schoolchildren, the levels of upbringing of moral sensitivity.*

УДК 37.013**В.І. Хоронжук, м. Миколаїв****СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА
ОСОБИСТОСТІ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА**

У статті подано аналіз стану розробленості проблеми соціально-педагогічної підтримки особистості у наукових джерелах.

Ключові слова: соціально-педагогічна підтримка, особистість, допомога.

В умовах трансформації українського соціуму, коли набули гостроти такі соціально негативні явища, як криза інституту сім'ї, аномія та дезадаптація молоді, проблема соціально-педагогічної підтримки особистості стає дедалі актуальною.

Метою написання статті є аналіз стану розробленості проблеми соціально-педагогічної підтримки у психолого-педагогічних, соціологічних та соціально-педагогічних джерелах.

На сьогодні немає єдиного тлумачення поняття "соціально-педагогічна підтримка". Така розбіжність, на нашу думку, викликана неоднозначністю трактування самого терміну "підтримка".

У довідковій літературі поняття "підтримка" тлумачиться як:

- "не дати впасти", "не дати порушитися, зруйнуватися будь-чому", "схвалити", "виступити на захист", "надати допомогу". А допомога трактується як сприяння будь-кому, участь у будь-чому, що приносить, будь-кому полегшення (С. Ожегов) [1, с. 454];
- "надання того, що іншому потрібне; забезпечення комфорту, визнання, схвалення, підбадьорювання іншої людини (підтримувальна терапія); рефлексія відносин особи з людьми близького оточення, що співпереживають і надають їй реальну допомогу" (О. Бодалев) [2].

Отже, підтримка – це забезпечення допомоги, тобто діяльність щодо здійснення допомоги.

Поняття "підтримка" широко застосовується у різних сферах соціального життя і живається соціологами, філософами, психологами, медиками, валеологами. Як зазначає О. Бодалев, залежно від того, хто надає підтримку людині, яка цієї підтримки потребує, можна виділити різні типи підтримки, а саме: сімейну, медичну, з боку клінічного психолога, терапевтичної групи, священнослу-

жителя тощо [2]. В залежності від цього різняться і трактування підтримки. Отже, в науковому обігу виділяють емоційну, психологічну, педагогічну, соціальну, соціально-педагогічну підтримку.

У більшості психолого-педагогічних наукових джерел «підтримка» визначається у широкому розумінні як гуманістична підтримка розвитку особистості (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, О. Асмолов, Б. Братусь, О. Газман, І. Котова, А. Петровский, В. Сухомлинський, Є. Шиянов та ін.).

На думку В. Сухомлинського, підтримати дитину може лише той, хто повністю розуміє її і все те, що з нею відбувається, тобто сам відчуває в собі дитинство, мудро ставиться до вчинків, вірить і захищає вихованця, не вириваючи його з природного середовища; враховує індивідуальну своєрідність кожної особистості, завжди пам'ятає про те, що дитина знаходиться в стані самопізнання, самоствердження.

Схожої позиції притримувався Л. Виготський, вважаючи, що «виховання здійснюється через власний досвід учня, який цілком визначається середовищем, і роль учителя зводиться при цьому до організації і регулювання середовища» [3, с. 53]. Науковець вважав, що підтримавши вихованця, педагог дає йому можливість побачити перспективи в особистісному зростанні.

У своїй концепції ієрархії потреб А. Маслоу зауважував, що кожна людина потребує визнання, високої оцінки своїх досягнень, поваги, а це означає, що кожна людина потребує підтримки у якості схвалення.

Під підтримкою К. Роджерс розумів безумовне прийняття людини такою, якою вона є, під допомогою – особливий вид стосунків між людьми, при яких одна зі сторін має намір сприяти іншій в особистісному зростанні, духовному розвитку, кращій життєдіяльності, в досягненні зрілості, умінні ладнати з іншими.

Розуміння і підтримка особистості, на думку А. Адлера, який притаманне відчуття неповноцінності, можуть перетворити слабкість у силу, оскільки через підтримку, ми даємо зрозуміти такій людині, що вона спроможна самостійно протистояти труднощам і вирішити проблеми свого життя. В такій ситуації підтримка – «це єдиний спосіб змусити людину повірити в себе і це єдиний спосіб лікування почуття неповноцінності» [4].

Підтримка «важких дітей» (допомога), наголошував М. Раттер, полягає у створенні умов для розуміння ними самими причин виникнення конфліктної ситуації, врахуванні їхніх можливостей

самостійно контролювати свою поведінку, розумінні невідповідності між досягнутим і очікуваним та сприянні у виправленні допущених помилок.

У своїх працях О. Асмолов виділив психологічні умови надання людині підтримки в розвитку індивідуальності, а саме: наявність у сучасному способі життя джерел розвитку для індивідуалізації особистості; умови та механізми розвитку індивідуальності у соціогенезі; «зон невизначеності» діапазону можливостей виборів, у яких людина проявляє себе як індивідуальність [5].

З метою кращого розуміння соціально-педагогічної підтримки розглянемо також його складові, а саме: соціальну підтримку та педагогічну підтримку.

Дослідниками різних галузей наукового пізнання соціальна підтримка розглядається як система заходів держави, спрямованих на:

- забезпечення умов, достатніх для існування окремих соціальних груп, сімей, осіб, які відчують труднощі у виконанні окремих функцій у процесі своєї життєдіяльності (Т. Семигіна);
- вирішення проблем осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах шляхом надання їм допомоги чи необхідних видів соціальних послуг; створення умов, що дозволяють забезпечити соціальну захищеність людей (О. Безпалько);
- надання допомоги певним категоріям громадян, які тимчасово опинилися у важкому економічному становищі (частково або повністю безробітні, молодь, яка навчається тощо), шляхом надання їм необхідної інформації, фінансових коштів, кредитів та інших пільг (В. Скуратівський, О. Палій);
- створення і підтримку гідних умов існування для підлітків, які відчують нужду в задоволенні базових потреб (О. Дронова);
- здолання індивідом або соціальною групою /категорією життєвих труднощій (А. Бодалєв, А. Ребер).

Як бачимо, в усіх визначеннях соціальна підтримка розглядається як створення певних умов або надання допомоги з метою вирішення певної проблеми і стосується особистості, яка перебуває у складних життєвих обставинах або переживає певні труднощі. Соціальна підтримка включає матеріальну допомогу, допомогу в організації харчування, лікування, забезпечення потрібного особистості рівня освіти, культури, умов організації дозвілля та відпочинку, забезпечення працевлаштування тощо. Тобто, цей вид підтримки пов'язаний в основному із задоволенням потреб у соціальній сфері, не передбачає врахування психолого-педагогічних особливостей

індивіда і, зазвичай, має характер оперативної допомоги. Тому надзвичайно важливим у соціально-педагогічній підтримці є саме педагогічний аспект.

У сфері освіти дослідники виділяють два напрями соціальної підтримки: передача навчальному закладу основних функцій з виховання і розвитку дитини; індивідуальне шефство, закріплення вихованця за позашкільною виховною установою, надання матеріальної допомоги, а при необхідності здійснення піклування й опікунства, соціального контролю.

Загалом, зв'язок соціальної та педагогічної сторін у підтримці розглядається у педагогіці співпраці, педагогіці ненасильства, особистісно-орієнтованому вихованні.

Слід зазначити, що проблема педагогічної підтримки почала розвиватися на заході й тісно пов'язана із розвитком соціальної педагогіки, оскільки з моменту виникнення поняття «соціальна педагогіка» до тепер у літературі простежуються два різні його трактування, що визначають різні підходи у розвитку цієї галузі наукового знання. Згідно з першим трактуванням, соціальна педагогіка має щось спільне з соціальною стороною виховання (Є. Борнеманн, К. Магер, П. Наторп, Д. Пегелер, Ф. Шлипер та ін.); згідно з другою – виступає як педагогічна допомога в певних соціальних умовах, ситуаціях (Г. Боймер, А. Дистервег, К. Молленгауер Г. Нуль, та ін.).

У педагогіку поняття «підтримка» увів О. Газман. Цей напрямок отримав розвиток у роботах Т. Анохіної, О. Асмолова, А. Березіна, І. Дубровіної, Н. Загрядської, І. Котової, Н. Красициної, Н. Крилової, А. Лідерс, М. Михайлової, Л. Олиференко, Л. Петровської, Т. Строкової, Є. Шиянова, Г. Штинової, Т. Шульги, С. Юсфіна та ін., якими були визначені основні механізми, види, способи і умови надання підтримки суб'єктам освітньо-виховного процесу.

Аналіз робіт О. Газмана засвідчує, що реалізація педагогічної підтримки можлива в гуманістичній освіті з провідною антропологічною константою – свободою людини як істоти природної, соціальної та екзистенціональної. Педагогічною підтримкою, на його погляд, є превентивна та оперативна допомога дітям у розв'язанні їх індивідуальних проблем, пов'язаних з фізичним і психічним здоров'ям, соціальним і економічним становищем, успішним просуванням у навчанні, прийнятті шкільних правил; з ефективною діловою і міжособистісною комунікацією; з життєвим, професійними, етичним вибором (самовизначенням). На його думку, підтри-

мувати в особистості необхідно те, що закладено в ній від природи або набуто в індивідуальному досвіді [6, с. 20].

Подібної думки щодо розгляду педагогічної підтримки як допомоги вихованцям у саморозвитку притримуються інші науковці. Так, у педагогічній літературі знаходимо наступні визначення педагогічної підтримки як діяльності професійних педагогів і психологів щодо:

- надання превентивної та оперативної допомоги дітям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, ділової та міжособистісної комунікації, з успішним просуванням у навчанні, з життєвим і професійним самовизначенням (Н.Касиціна, Н.Михайлова, С.Юсфін, М.Міркек);
- допомоги школярам у саморозвитку, рішення різних життєвих та освітніх проблем (І.Фрумін);
- супроводу дитини через ті проблеми, які виникають у неї при зустрічі з нормами, що задаються зовні, та вимогами макросвіту і мікросвіту; діяльність, що підкріплює дитину в ситуації виявлення нею своєї слабкості й допомагає їй здолати цю слабкість за рахунок індивідуальних здібностей і можливостей (Н.Михайлова);
- допомоги дітям у самостійному індивідуальному виборі – до громадянського, професійного, екзистенціального самовизначення, а також допомоги у подоланні перешкод (труднощів, проблем) самореалізації в навчальній, комунікативній, трудовій і творчій діяльності (Т. Анохіна) [7, с. 72].

Залежно від ситуації, Н.Крилова за формою і змістом розрізняє педагогічну підтримку, спрямовану на вирішення завдань виховання та навчання; психологічну підтримку, що сприяє внутрішньому зростанню індивіда і його індивідуальній ідентифікації; моральну підтримку, що надається вихованцеві, коли ситуація переходить у площину морального протиріччя і його вирішення.

Таким чином, педагогічна підтримка – це взаємодія педагога і вихованця, пов'язана з наданням превентивної допомоги, зорієнтованої на розв'язання проблем у навчанні, вихованні, самореалізації, самовизначенні.

Поняття соціально-педагогічної підтримки, як свідчать наукові джерела, з'явилося недавно. Розуміння соціально-педагогічної підтримки змінюється з розвитком соціальної педагогіки. У соціальних роботах наголошується на тому, що підтримка носить адресний характер (М. Галагузова, Н. Селіванова), вона спрямо-

вана на вирішення індивідуальних проблем конкретної дитини, сім'ї чи особи, яка потребує допомоги (А. Мудрик, В. Нікітін, Л. Новікова). Завданням соціально-педагогічної підтримки є виявлення відповідних способів, що допоможуть знайти шлях самостійного вирішення проблеми, найбільш адекватні засоби комунікативних зв'язків, ефективного спілкування та взаємодії.

Ідея підтримки людини упродовж усього його життя знаходить відображення у філософській антропології, завданням якої є розкриття сутності людини як особистості.

В цілому, становлення концепції соціально-педагогічної підтримки базується на ідеї А. Мудрика щодо надання школяреві індивідуальної допомоги у соціальному вихованні, оскільки "індивідуальна допомога – це свідома спроба сприяти людині у набутті знань, установок і навичок, необхідних для задоволення своїх позитивних потреб і інтересів та задоволення аналогічних потреб інших людей; в усвідомленні людиною своїх цінностей, установок і умінь; у розвитку самосвідомості, самовизначенні, самореалізації і самоствердженні; у розвитку розуміння і сприйнятливості по відношенню до себе і до інших, до соціальних проблем; у розвитку почуття причетності до сім'ї, групи, соціуму; у виробленні стратегій адаптації і відособлення в соціумі" [8, с. 111-112].

Індивідуальна допомога людині в різних інститутах соціального виховання стає необхідною і повинна виявлятися тоді, коли у неї виникають проблеми при вирішенні завдань соціалізації і в тих випадках, коли вона стає жертвою несприятливих умов соціалізації, зустрічається з різними небезпеками, що виходять з різних джерел.

Індивідуальна допомога, як зазначає А. Мудрик, реалізується у процесі: сприяння людині у розв'язанні проблем; створення спеціальних ситуацій у життєдіяльності виховних організацій для її позитивного саморозкриття, а також підвищення статусу, самоповаги тощо; стимулювання саморозвитку [8, с. 111].

Виходячи з того, що поняття соціально-педагогічна підтримка" містить у собі два аспекти: "соціальний, спрямований на надання оперативної допомоги у складних життєвих обставинах, та педагогічний, зорієнтований на превентивну допомогу у саморозвитку індивідуальності, – у науковій літературі спостерігається два підходи до трактування даного поняття. Перший підхід розглядає соціально-педагогічну підтримку з точки зору соціального захисту особистості, що знаходиться у складних життєвих обставинах,

другий – з позиції допомоги індивіду у розвитку його особистості та індивідуальності.

Згідно з першим підходом знаходимо у науковій літературі визначення соціально-педагогічної підтримки як особливий вид соціально-педагогічної діяльності, що:

- полягає у наданні професійно підготовленими людьми допомоги дітям, які знаходяться у складних життєвих обставинах, спрямованої на виявлення, визначення і розв'язання проблем, що виникають при порушенні їх базових прав (Л. Оліференко, Т. Шульга та І. Дементьєва);
- спрямований на виявлення і розв'язання проблем дитини з метою забезпечення і захисту її прав на повноцінний розвиток та освіту (Л. Попова);
- організований на основі міжвідомчої взаємодії та спрямований на створення умов реалізації прав дітей, які опинилися у складних життєвих умовах (мають проблеми соціальної взаємодії та /або здоров'я) на повноцінний розвиток, освіту, дозвілля, охорону здоров'я, участь у культурному та творчому житті (Н. Конасова, А. Бойцова, В. Кошкіна, О. Курцева).

Такий підхід орієнтує соціально-педагогічну підтримку в основному на оперативну допомогу, тобто виявлення і вирішення вже існуючих проблем.

Згідно з другим підходом дослідники розглядають соціально-педагогічну підтримку як:

- таку, що надається всім дітям у процесі їхнього соціального саморозвитку, творчого та особистісного зростання, самореалізації та зумовлюється соціальним замовленням до системи додаткової освіти, зорієнтованим на самовизначення, саморозвиток і самореалізацію особистості (К.Шалгимбекова);
- процес спільного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей та шляхів подолання перешкод, що заважають їй нормально функціонувати в суспільстві, зберігати свою людську гідність і самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя (Г. Селевко та А. Селевко).

Тобто, цей підхід передбачає в основному превентивну допомогу дитині в особистісному зростанні.

Деякі дослідники, позицію яких ми цілком розділяємо, об'єднують обидва підходи. Так, О. Дронова визначає соціально-педагогічну підтримку учнів як особливий вид діяльності соціального

педагога, спрямованої на організацію ним превентивної та оперативної соціально-психолого-педагогічної допомоги у попередженні або подоланні ситуацій, що порушують їх життєдіяльність [9, с. 40].

На нашу думку, *соціально-педагогічна підтримка – це вид соціально-педагогічної діяльності, що забезпечує превентивну та оперативну допомогу особистості у попередженні або вирішенні проблем соціалізації, навчально-виховного процесу та життєдіяльності.*

Література

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / Издание 4-е, доп. – М.: ИТИ Технологии, 2006. – 944 с.
2. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. - М. Изд-во “Когито-Центр”, 2011. – 600 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология/ Л.С.Выготский -М. : Педагогика-Пресс, 1999. -536 с.
4. А.Адлер. Наука жить / Альфред Адлер. – К. : Port-Royal, 1997.– 288 с.
5. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования/ А.Г.Асмолов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 105 с.
6. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века/ О.С.Газман // Новые ценности образования. Выпуск № 6. – М., 1996. - С. 10-37.
7. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т.В. Анохина // Класный руководитель – 2000. – №3. – С. 63-81.
8. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. - 3-е изд., испр. и доп. - М. : Издательский центр “Академия”, 2000. - 200 с.
9. Дронова Е.Н. Социально-педагогическая поддержка подростков в деятельности социального педагога общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика , история педагогики и образования” / Дронова Елена Николаевна. – Барнаул, 2004. – 200 с.

В статье подан анализ разработанности проблемы социально-педагогической поддержки.

Ключевые слова: *социально-педагогическая поддержка, личность, помощь.*

In the article the concept of social and pedagogical support and its elaboration in scientific literature are analyzed.

Key words: *social and pedagogical support, person, help.*

УДК 373.3-053.6

*О.Л. Хромова, м. Київ***ОБГРУНТУВАННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ
В ДОСЛІДЖЕНІ РОБОТИ ШКОЛИ
З ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ БАТЬКІВ
ЩОДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ
СТАРШОКЛАСНИКІВ**

У статті, з точки зору сучасної науки, обґрунтовуються можливості системного підходу в дослідженні роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників.

Ключові слова: *системний підхід, педагогічна підготовка батьків, професійне самовизначення старшокласників.*

Сучасна школа стоїть перед історичним викликом XXI століття – необхідністю формування особистості з новим типом мислення, свідомості, розумінням свого місця в суспільстві та житті. Вибір професії – один із головних етапів у житті людини. Це вибір життєвого шляху, вибір долі, від якого залежить наскільки людина зможе реалізувати себе в різних сферах життєдіяльності, якими будуть її власні здобутки та користь від неї суспільству. Тому вибір професій – точка, у якій зустріються інтереси особистості і суспільства. Вибір професії для старшокласників є досить складною проблемою. Незначний досвід старшого школяра, недостатні знання про свої психофізіологічні параметри й особистісні якості й водночас необхідність прийняття важливих рішень щодо свого майбутнього створюють значні труднощі у процесі професійного самовизначення старшокласника як особистості.

У сучасній педагогічній науці професійне самовизначення особистості розглядається як довготривалий і динамічний процес зняття людиною протиріччя між власними можливостями, бажаннями і попиту ринку праці щодо рівня і якості фахівців. Таке визначення розкриває вікові особливості професійного самовизначення особистості та специфіку його перебігу, залежно від обраної сфери майбутньої професійної діяльності, однак не враховує у процесі професійного самовизначення старших учнів центрального місця сім'ї, батьківських впливів, які на сучасному етапі розвитку українського суспільства стають все більш визначальними і вирішальними [5; 12]. І хоча окремі автори [3] вважають, що сучасні випускники

здійснюють професійний вибір під впливом випадкових факторів, проте наші дані [10] (більше 80% старшокласників співвідносять своє первісне професійне самовизначення з виховним впливом батьків, з матеріальними можливостями сім'ї) підтверджують існування цілеспрямованого впливу найближчого оточення старшокласника – його сім'ї, батьків.

Автором був здійснений попередній аналіз основних проблем, які викликають певну тривогу, занепокоєння батьків щодо стану освіти і виховання дітей у старшій школі. Виявлена наступна рейтингова шкала: на першому місці – новації та часті зміни в освітніх програмах, правилах складання ЗНО і вступу до ВНЗ (85%); на другому – якість шкільної освіти (79%); на третьому – шкільні перевантаження (65%); на четвертому – конфліктні ситуації, пов'язані зі школою (57%); на п'ятому – проблеми, які виникають у зв'язку з вибором подальшого освітнього маршруту, професійним самовизначенням (52%). Звідси стає зрозумілим, що значний масив батьків старшокласників шукають відповіді на питання, пов'язані з майбутнім місцем своїх дітей у світі, з вибором професії. Водночас результати наших досліджень стану і тенденцій розвитку різних типів українських сімей дозволяють з великою вірогідністю зробити висновок щодо слабких соціально-економічних, психолого-педагогічних можливостей більшості сучасних родин старшокласників формувати в них готовність до вибору професій, допомагати у професійному самовизначенні [11].

Подолати наявні суперечності між суспільними потребами і запитамі сімей щодо професійного самовизначення старшокласників можна шляхом розгортання роботи школи з спеціальної педагогічної підготовки батьків, яка має враховувати, з одного боку, схильності конкретного учня, можливості його родини, з іншого – тенденції розвитку сучасного суспільства, господарсько-економічної системи, які потребують професійно-мобільних працівників, здатних організувати і розвивати власну справу, спроможних витримувати конкурентну боротьбу за робоче місце, постійно прагнути до розвитку і підвищення своєї кваліфікації. Одним із шляхів вирішення цих проблем є розробка цілеспрямованої, якісної, дієвої системи роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників.

Діяльність цієї системи має спрямовуватись на таку педагогічну підготовку батьків, в результаті якої вони будуть здатні:

- виховувати у своїх дітей-старшокласників загальнолюдські цінності, загальнопрофесійні якості, розумні потреби;

- знайомити зі світом професій, правилами їх вибору;
- забезпечувати розвиток професійно-важливих якостей особистості;
- формувати у старшокласників установку на власну активність і самопізнання як основу професійного самовизначення;
- забезпечити процес самопізнання та формування у старшого школяра образу „Я” як суб’єкта професійної діяльності;
- виробити у старшокласників вміння порівнювати образ „Я” з вимогами до обраної професії [9].

Вирішити ці завдання можна, відмовившись від існуючої практики роботи школи з підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників, за якої батьки постають лише об’єктом педагогічних впливів, а педагогічна діяльність школи складається з набору стандартних заходів. Необхідним є створення принципово нової системи роботи школи з підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників, яка б раціонально поєднувала зміст, форми і методи загальної педагогізації батьків з специфічними організаційними заходами, оскільки тільки чітка, науково обґрунтована, логічна побудована система може забезпечити її високу ефективність [4].

Мета статті полягає в обґрунтуванні можливостей системного підходу у дослідженні роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників.

Робота школи з педагогічної підготовки батьків або педагогізація сім’ї – цілеспрямований процес свідомого розвитку людини, тобто процес системний. Використання системного підходу у педагогічному дослідженні вимагає: по-перше, визначення поняття „система”; по-друге, побудови теоретичної моделі конкретної системи; по-третє, доведення продуктивності, результативності, ефективності запропонованої теоретичної моделі.

Ключовим поняттям даного підходу є „система”. За філософським словником поняття „система” означає організовану множину структурних елементів, які взаємопов’язані між собою і взаємодоповнюють певні функції [8]. У науковій літературі існує декілька сотень його визначень, з яких найбільш уживаним є формулювання, запропоноване Л. Берталанфі: „система – це комплекс взаємодіючих компонентів” [2]. Однак, багато дослідників критикують наведене визначення, оскільки воно не відображає багатьох істотних ознак системного об’єкта. Відомий розробник теорії виховних систем

Є. Степанов вважає, що на сьогодні не існує загальноприйнятого визначення поняття „система” [7].

Різноманітні визначення поняття „система”, специфіка системного дослідження, вимоги, яким це дослідження має відповідати, понятійний апарат щодо визначеної проблеми глибоко і різнобічно проаналізовані у роботах філософів І. Блауберга, В. Садовського, Б. Українцева, Е. Юдіна.

З позиції загальної теорії систем, поняття „система” є загальнометодологічним та визначається як множина взаємопов’язаних елементів, які утворюють цілісність, стійку єдність із середовищем, якій притаманні інтегровані властивості та закономірності [6].

Такі знані дослідники теорії систем, як С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Безпалько, Т. Ільїна підкреслюють наступні специфічні ознаки системи: по-перше, до неї входить певна сукупність компонентів, взаємозв’язок та взаємодія яких обумовлюють цілісність системного бачення; по-друге, вона характеризується наявністю інтегративних якостей, непритаманних окремим її частинам; по-третє, систему можна уявити цілісним утворенням лише тоді, коли вона обґрунтовано, враховуючи об’єктивно існуючі зв’язки і відносини, виокремлюється із оточуючого середовища.

Отже, аналіз публікацій та наукових досліджень з даного питання дає змогу визначити поняття „система” як поняття інтегральне, методологія якого характеризується вивченням об’єктів через розкриття їх структурних елементів, зв’язків та взаємин між ними. Поняття „система” підкреслює цілісність об’єкта, поняття „структура” – його внутрішню дискретність, єдність частин, що перебувають у взаємозв’язку і різноманітних взаєминах між собою, завдяки чому вони і утворюють цілісність.

Загалом, поняття „система” – це сукупність, яка складається із взаємопов’язаних частин, з яких кожна додає щось конкретне в унікальній якості цілого. Система є тоді, коли виявлені наступні явища або ознаки: окремі елементи; зв’язки між елементами; якості визначеного явища як цілого; взаємодія явища з навколишнім середовищем.

У нашому дослідженні спираємось на визначення системи як не просто сукупності багатьох одиниць, в якій кожна одиниця підпорядковується законам причинно-наслідкових зв’язків, а як єдність взаємин і зв’язків окремих частин, які обумовлюють виконання певної складної функції, яка і є можливою лише завдяки структурі з великою кількістю взаємопов’язаних і взаємодіючих один з одним елементів.

Розвиток системи розглядаємо як процес кількісних і якісних змін, який обумовлює її перехід з одного рівня цілісності на інший. Кожна система у своєму розвитку проходить наступні етапи: виникнення, становлення, період зрілості та перетворень.

Робота школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників розглядається нами як певна система, яка має кінцеву множину характеристик, визначені функції, цілі, структуру.

Створення педагогічно доцільної та ефективної системи роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників неможливе без спеціально організованої діяльності з її побудови. У загальноосвітньому закладі у цю діяльність включаються адміністрація школи, педагоги, батьки. Результативність такої роботи залежить від правильного вибору наукових підходів і принципів організації їх спільних дій.

У науці під науковим підходом розуміється комплекс понять, ідей, прийомів і засобів, які використовують у процесі пізнання будь-якого об'єкта природної або соціальної дійсності [8]. В більшості випадків діяльність окремої людини або групи людей вибудовується на основі не одного, а декількох підходів. Доповнюючи один одного, разом вони передбачають стратегію діяльності та детермінують тактику дій у конкретній ситуації та в певний проміжок часу.

У науковій літературі термін „системний підхід” використовується для характеристики методологічних напрямків конкретних наук, об'єднаних спільною тенденцією до вивчення об'єктів як систем, зокрема філософ В. Афанасьєв вважає, що системний підхід – це елемент методології, який дозволяє розглядати природні та соціальні об'єкти [1].

У соціальній сфері системність може розглядатися в трьох аспектах: предметному, функціональному та історичному. Предметний аспект системного дослідження передбачає вирішення основних завдань: визначення компонентів (підсистем) системи; взаємопов'язаність компонентів між собою. Функціональний аспект розкриває внутрішній і зовнішній стани досліджуваної системи. Системний підхід передбачає виділення системи, структури, елементів як на рівні системи в цілому, так і кожної її підсистеми, з оглядом на такий кінцевий результат, якому упідлеглене функціонування системи.

Використання системного підходу в організації роботи школи з педагогічної підготовки батьків до виховання дітей сприяє створенню такого педагогічного феномена, як система роботи школи з педаго-

гічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників, яка складається з взаємопов'язаних структурних компонентів, які підпорядковані цілям педагогічної підготовки батьків.

Структурні компоненти системи, сукупність яких визначає власне її існування, найбільш чутливі до виникнення і вирішення протиріч у системі педагогізації батьків. Удосконалення структурних компонентів системи дозволить розв'язати ці протиріччя. Система роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників включає наступні структурні компоненти: цільовий, змістовний, організаційно-діяльнісний, оцінно-результативний. Показники системи роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників відповідають змісту кожного з вищезначених компонентів:

- цільовий (цілі, заради яких вона створюється);
- змістовний (зміст, знання, пріоритетні засобами яких здійснюється досягнення запланованих цілей);
- організаційно-діяльнісний (діяльність, засоби, методи, форми впливу на батьків, що забезпечують досягнення цільових орієнтирів; суб'єкти діяльності, які її організують і беруть в ній участь (батьки і вчителі, в діяльності яких відбуваються зміни за час реалізації педагогічної підготовки); взаємини, які народжуються в результаті діяльності та спілкування);
- оцінно-результативний (управління, яке забезпечує інтеграцію складових у цілісну систему у розвиток цієї системи).

Дотично до проблеми нашого дослідження виділяємо ще два, так звані, самостійні компоненти системи: умови і результат. Умови визначаються цілями системи, її змістом, засобами діяльності, кваліфікацією педагогів і зацікавленістю та рівнем попередньої педагогічної підготовки батьків. Результат пов'язуємо з новоутвореннями в системі знань, умінь, навичок батьків щодо професійного самовизначення їхніх дітей-старшокласників. Цей результат, який ще називають психологічним (М. Кузьміна), залежить від планів, програм, методичних посібників і рекомендацій, а також від якості лекцій, бесід, семінарських і практичних занять з батьками.

Системному підходу також належить пріоритетна роль у розробці моделі системи роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників та її втілення у практику роботи школи.

Доцільність створення системи роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників на основі системного підходу обумовлюються наступним:

- відбувається інтеграція зусиль суб'єктів педагогічної системи (батьків і вчителів), зміцнюються зв'язки структурних компонентів системи (цільового, змістовного, організаційно-діяльного, оцінно-результативного), що є важливим, оскільки тільки цілісна система роботи школи з педагогічної підготовки батьків забезпечить у кінцевому результаті цілісний розвиток особистості старшокласника, який професійно самовизначається;
- спеціально створюються умови для самореалізації та самоствердження особистості батьків і вчителів, які сприяють їх творчому зростанню, індивідуалізації, гуманізації ділових і міжособистісних взаємин;
- в рамках побудови системи роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників відбувається освоєння педагогічним колективом школи соціального та природного середовища, що, у свою чергу, дозволяє розширювати діапазон можливостей педагогічного впливу на особистість батьків і вчителів.

Отже, обґрунтування системного підходу у дослідженні роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників дає можливість описати названу систему як організовану цілісність, визначити місце та роль будь-якого компонента в системі, схарактеризувати взаємини між закономірностями різного порядку, виявити суттєве, тобто побудувати її теоретичну модель.

Література

1. Афанасьев В.Г. О системном подходе в социальном познании // Вопр. философии. – 1973. – №6. – С. 55–61.
2. Бертуланфи Л. Общая теория систем – критический обзор / Л. Бертуланфи // Исследования по общей теории систем / под ред. В.Н.Садовского, Э.Г.Юдина. – М., 1969.
3. Вершинин С.И. Педагогические основы формирования у школьников готовности к принятию решения о профессиональном выборе: автореф. дисс. на соискание ученой степени д-ра пед. наук /С.И.Вершинин. – М., 1997.
4. Іонова І.М. Системний підхід до виховання в ліцеї: від теорії до практики /І.М. Іонова //Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – Вип. 30. – Запоріжжя, 2004. – С. 16–21.

5. Піщалковська М.К. Система роботи загальноосвітнього навчального закладу з профільного навчання старшокласників: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 2000.
6. Сидорчук Н.Г. Обґрунтування системного підходу у дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів до науково-дослідної діяльності / Н.Г. Сидорчук // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – зб. наук. праць. – Вип. 30. – Запоріжжя, 2004. – С. 100–105.
7. Степанов Е.Н. Методология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения / Е.Н. Степанов // Педагогіка. – 2001. – №4. – С. 14–19.
8. Філософський словник /за ред. В.І.Шинкарука. – К. : Голов. УРЕ, 1986. – 800 с.
9. Хромова О.Л. Проблема педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників /О.Л. Хромова //Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Вип. 15, кн. 2. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2011. – С. 297–307.
10. Хромова О.Л. Родинне виховання: школа і сім'я – виховуємо разом /О.Л.Хромова. – К., 2007. – 104 с.
11. Хромова О.Л. Сім'я і сімейне виховання у сучасному соціокультурному просторі /О.Л.Хромова //Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. – Вип.37. – К.-Запоріжжя, 2006. – С. 229-236.
12. Шабдінов М.Л. Формування професійного самовизначення старшокласників у процесі технологічного підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.07. – К., 2010.

В статье, с точки зрения современной науки, обосновываются возможности системного подхода в исследовании работы школы по педагогической подготовке родителей к профессиональному самоопределению старшеклассников.

Ключевые слова: *системный подход, педагогическая подготовка родителей, профессиональное самоопределение старшеклассников.*

The opportunities of the system approach in the study of school work in pedagogical training of parents for the professional self-determination of senior pupils is grounded in the article from the perspective of modern science.

Key words: *system approach, pedagogical training of parents, professional self-determination of senior pupils.*

УДК 37.013.42 : 371.3**М.Є.Чайковський, м. Хмельницький**

ПРОГРАМА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ

Програма соціально-педагогічної підтримки студентів з особливими потребами в закладі освіти інклюзивної орієнтації. Розкриті особливості соціалізації молоді з особливими потребами, виявлено рівень соціалізації та потреби в соціально-педагогічній підтримці студентів з особливими потребами в умовах закладу освіти інклюзивної орієнтації та створена програма соціально-педагогічної підтримки.

Ключові слова: соціально-педагогічна підтримка, студенти з особливими потребами, заклад освіти інклюзивної орієнтації.

Зміст і технології соціально-педагогічної підтримки дітей і молоді з особливими потребами визначаються державною освітньою політикою і відношенням суспільства до інтегрованої та інклюзивної освіти, які набувають в Україні все більшого визнання та впровадження в практику навчальних закладів [6]. Під соціально-педагогічною підтримкою (допомогою) розуміють систему соціально-педагогічних заходів, що забезпечують такі психолого-педагогічні умови життєдіяльності особи, які сприяють її повноцінному розвитку і соціалізації. На сучасному етапі дотримуються декількох теорій соціалізації, серед яких найбільший інтерес викликає еволюційна теорія, запропонована Е. Еріксоном та адаптивно-розвиваюча концепція соціалізації М. Лукашевича. Ідея Е. Еріксона полягає в тому, що психологічний розвиток людини залежить від шляху, що вона проходить (стадій дозрівання) та тих викликів, що подає суспільство на певних етапах життєвого розвитку. Автор розглядає соціалізацію як наслідок групового впливу на особистість, що відкриває широкі можливості для виховання в колективі і через колектив. Еволюційна теорія ґрунтується на тому, що індивідууму як у дитинстві, так і в зрілому віці доводиться переборювати складні і навіть критичні ситуації, які є характерними для кожного етапу

життя. Успішно долаючи критичні ситуації, людина набуває необхідний соціальний досвід і успішно переходить до наступної стадії розвитку. Якщо в процесі соціалізації не вдалося подолати головну проблему певного етапу чи досягається лише часткове її подолання, то це негативно відображається на подальшому соціальному розвитку особи. Знання найважливіших проблем людини на різних вікових етапах і володіння інформацією про зміни, які відбулись в процесі розвитку, допомагає вести конкретну і цілеспрямовану соціально-педагогічну роботу [5, с. 66],

Як відомо, хвороба, яка спричиняє насамперед порушення в біологічній сфері людини, створює перешкоди для соціально-психологічного розвитку. Діти з особливими потребами, як і їх здорові однолітки, формуються в основному в інституті соціалізації – в сім'ї, і основними соціалізуючими агентами у них є батьки, близькі родичі, друзі, вчителі, лікарі. У дітей-інвалідів на відміну від здорових однолітків етапи і процеси первинної соціалізації затягуються у зв'язку з тим, що діти з особливими потребами потребують тривалої родинної опіки для засвоєння навиків самообслуговування і пристосування до соціального середовища. У цих дітей набагато довше, ніж у здорових спостерігається соціальна, психологічна і матеріальна залежність від батьків. Свої плани на майбутнє вони найчастіше обговорюють з батьками і лише потім – з друзями і вчителями. За багатьох причин, пов'язаних з вадами здоров'я чи помилковими рішеннями батьків стосовно місця навчання дитини, випускники з особливими потребами закінчують школу у віці пізньої юності (18-20 років). За наведених обставин молода людина з особливими потребами займає проміжне положення між дитиною і дорослим, являючись дорослим в біологічному, а не в соціальному відношенні. Як наслідок, більшість молодих людей з особливими потребами, закінчивши середню школу, не досягають завершення первинної соціалізації, вони зазвичай знаходяться на проміжному етапі між первинною і вторинною соціалізацією [3].

Проблемам соціального розвитку молоді з особливими потребами, на наш погляд, в значній мірі відповідає також адаптивно-розвиваюча концепція соціалізації М.Лукашевича, яка ґрунтується на взаємодії біологічного, соціального і психологічного механізмів адаптації і дає можливість враховувати індивідуальні механізми адаптації в залежності від локалізації і специфіки проявів особливих

потреб, враховувати їх в процесі навчання і виховання протягом тривалого часу. Але при вирішенні завдань соціалізації молоді з особливими потребами очевидно необхідно інтегрувати підходи, закладені як в теорії стадій людського розвитку, так і в адаптивно-розвиваючій концепції соціалізації, оскільки при настанні інвалідності у людини виникає необхідність орієнтуватись на загальновікові завдання соціалізації і отримувати конкретну та цілеспрямовану допомогу [7, с. 18].

Ефективність соціалізації молоді з особливими потребами залежить від безлічі факторів успішності подолання труднощів оволодіння соціальною роллю, серед яких найчастіше мають місце непоінформованість людини про цю роль, або надання помилкової інформації чи відсутність можливості спробувати себе в даній ролі. Серед основних факторів, які сприяють позитивному перебігу цього процесу, значне місце посідає готовність близьких людей, педагогів та інших фахівців надати кваліфіковану допомогу у подоланні труднощів оволодіння соціальною роллю [3; 11, с. 12]. Освітній процес і соціально-педагогічна підтримка в найбільшій мірі сприяють перетворенню молодої людини з особливими потребами в соціально активну особистість, здатну самостійно планувати свою соціальну поведінку у відповідності з індивідуальними потребами і функціональними можливостями організму [4]. Молоде покоління, набуваючи соціального досвіду, водночас включається в багатогранні суспільні відносини, зростає їх власна соціальна активність, самостійність щодо вибору соціальних цінностей, середовища, якому надається перевага [10, с. 84-102, 180-188].

Вища освіта для людей з особливими потребами життєво важлива, оскільки є одним із найбільш ефективних механізмів розвитку особистості, підвищення свого соціального статусу. В особистісному плані вища освіта дає свободу вибору цілей, духовну і матеріальну незалежність, надає життєву стійкість і гармонізує існування, що дуже важливо для людей з особливими потребами. Вища освіта є провідним чинником підвищення якості життя молоді з особливими потребами, їх адаптації, соціалізації, інтеграції в суспільство та формування стилю незалежного життя. В суспільному плані вирішення проблеми доступності вищої освіти для інвалідів залежить від ступеня розвитку демократичних процесів, соціального партнерства, плюралізму і гуманізації суспільства, яке турбується про найбільш незахи-

щину частину населення [2]. Незважаючи на важливість здобуття якісної вищої освіти людьми з особливими потребами, законодавче, наукове і методичне підґрунтя для інтегрованого та інклюзивного навчання цих осіб в Україні досі відсутнє. Тому ця проблема залишається актуальною і підлягає вирішенню як на законодавчому, так і на науково-практичному рівнях. Зокрема, потребують уточнення потреби студентів з вадами розвитку в соціально-педагогічній підтримці в процесі навчання в закладі освіти інклюзивної орієнтації, проблеми і труднощі соціальної адаптації довузівського середовища, емоційні, особистісні й мотиваційні проблеми комунікативної, навчальної й громадської діяльності; не розроблені моделі медико-психолого-педагогічного супроводу навчання. та програми соціально-педагогічної підтримки цієї категорії молоді.

Виходячи з наведеного, метою дослідження було: розробити, і експериментально перевірити програму соціально-педагогічної підтримки студентів з особливими потребами в закладі освіти інклюзивної орієнтації.

Для досягнення мети, поставлені наступні завдання:

- з'ясувати рівень соціалізації студентів з особливими потребами;
- визначити технології соціально-педагогічної підтримки студентів з врахуванням виявлених відхилень показників соціалізації;
- оцінити ефективність використаних технологій соціально-педагогічної підтримки в процесі навчання студентів.

У педагогічному експерименті взяли участь 68 студентів з особливими потребами (34 студенти Хмельницького інституту соціальних технологій – експериментальна група і 34 студенти Вінницького соціально-економічного інституту університету «Україна» – контрольна група). За статеві-віковими характеристиками та нозологіями вад здоров'я вибірка відповідала вимогам репрезентативності.

Соціалізацію студентів визначали за рівнями сформованості соціальної активності, готовності до саморегуляції поведінки, намірів до самоактуалізації та самооцінювання фізичного і психічного компонентів якості життя.

Соціальну активність досліджували методами систематичного спостереження, інтерв'ю, анкетного опитування за допомогою спеціально розробленої анкети. Визначали мотивацію соціальної активності (відповідальність за доручену справу, кар'єрні прагнення, особистісний інтерес чи неусвідомлена дифузна мотивація) При розгляді змістовної сторони соціальної активності враховували ставлення студентів до навчального процесу. Основними ознаками активності вважали цілеспрямованість на конкретні інтереси, потреби, цінності, їх прийняття і реалізацію, відношення до творчої діяльності. З іншого боку, визначали глибину та повноту зв'язку молоді з особливими потребами із соціумом.

Для визначення вольової саморегуляції поведінки використано тест-опитувальник А.В.Зверькова і Є.В. Ейдмана, в якому передбачено оцінювання вольової саморегуляції в цілому і окремо за такими властивостями характеру, як настирливість і самоконтроль. Оцінюючи саморегуляцію поведінки студентів з особливими потребами, фіксували реалізацію усвідомлених інтелектуальних, емоційних і дієвих зусиль, спрямованих на досягнення основної мети – здобуття якісної освіти і повноцінного рольового функціонування в колективі і за його межами. Особливого значення надавали сформованості компенсаторних механізмів у відповідь на виникаючі труднощі в навчанні, міжособистісному спілкуванні з ровесниками та іншими членами колективу; стану розвитку моральних регуляторів усвідомленої поведінки, активної позиції в житті, відповідальності, уміння корегувати свої дії відповідно до обставин, готовності до ефективної співпраці з викладачами і здоровими студентами.

Наміри до самоактуалізації визначали за допомогою методу Е. Шостром у модифікації Н.Ф. Каліної і А.В. Лазукіна – питальника САМОАЛ, призначеного для вимірювання загального рівня самоактуалізації та 11 показників, наповнюючих цей феномен. Визначаючи прагнення студентів до самоактуалізації, ми надавали значення їх життєвій компетентності, а саме: впевненості в собі, позитивній самооцінці, самостійності і відповідальності у прийнятті рішень, комунікативним навичкам, продуктивній і соціально значущій діяльності, підвищенню намірів до пізнання нового, готовності до встановлення надійних і доброзичливих відносин в оточуючому соціальному середовищі. Для виявлення внутрішніх механізмів

(его-факторів), уповільнюючих процес самоактуалізації, застосована методика Р.Плутчика «Діагностика типологій психологічного захисту».

Для оцінки якості життя використана російська версія опитувальника SF- 36 [1]. При цьому ми акцентували увагу на показниках психічного здоров'я і таких його компонентах як рольове соціальне функціонування, емоційна сфера, енергійність, настрої, життєздатність, які виявились недостатньо розвиненими на початку педагогічного експерименту і вимагали створення адекватного психологічного мікроклімату і застосування відповідних психокорекційних заходів.

Ми співставили вихідні показники соціально-психологічних характеристик, відображаючих рівень соціалізованості, і виявили найбільш суттєве зниження середнього рівня саморегуляції поведінки в експериментальній і контрольній групі (відповідно – 34.6% і 34.1%) і соціальної активності (відповідно – 38.6% і 39.7%); нижче середнього рівня знаходились показники самоактуалізації (відповідно – 44.2% і 44.2%) і самооцінки психічного здоров'я (відповідно – 42.7% і 42.3%), що було враховано при розробці моделі соціально-педагогічної підтримки студентів з особливими потребами.

Розрахунок коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена (Табл.1.) показав високий зв'язок показників фізичного і психічного компонентів самооцінки якості життя з соціальною активністю (відповідно $r=0.90$ і 0.94), саморегуляцією поведінки (відповідно $r=0.88$ і 0.96) самоактуалізацією (відповідно – $r=0,93$ і 0.95), що дає підстави розглядати результат самооцінки якості життя як ключову і об'єднуючу особистісну характеристику студентів з особливими потребами і доводить необхідність використання в супроводі навчання засобів комплексного впливу на підвищення готовності і здатності молоді з особливими потребами повноцінно самореалізуватись в складних умовах оточуючого середовища, намагаючись, передусім, покращити у них відчуття фізичного і психічного здоров'я. Виявлені відхилення соціальних, емоційних, психологічних аспектів функціонування студентів з особливими потребами та рівні їх готовності до саморегуляції поведінки і наміри до самоактуалізації враховані в програмі соціально-педагогічної підтримки студентів з особливими потребами.

Таблиця 1.
Рангова кореляція зв'язків між показниками соціалізованості студентів з особливими потребами експериментальної (Е) і контрольної (К) груп.

Показники соціалізованості	Соціальна активність		Саморегуляція поведінки		Саморегуляція поведінки		Самозакорекція		Самозакорекція		Самозакорекція		Самозакорекція	
	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
	Коефіцієнт Спірмена (r_s)													
Соціальна активність	E	-	00,94		00,95		00,90		00,94		00,90		00,94	
	K		-	00,93		00,91		00,90		00,90		00,96		0,56
Саморегуляція поведінки	E	00,94	-		00,95		00,88		00,96		00,92		0,66	
	K		00,93	-		00,93		00,93		00,92		00,95		
Самозакорекція	E	00,95	00,95		-		00,93		00,95		00,93		0,72	
	K		00,91	00,93		-		00,93		00,93		00,95		
Самозакорекція фізичного здоров'я	E	00,90	00,88		00,93		-		00,89		00,89		00,73	
	K		00,90	00,92		00,93		00,93		-		00,89		
Самозакорекція психічного здоров'я	E	00,94	00,96		00,95		00,89		-		00,89		-	
	K		00,56	00,66		00,72		00,73		00,73		-		-

Зокрема, в подоланні соціальних проблем провідну роль надавали адаптації навчального середовища до індивідуальних потреб студентів (архітектурна безбар'єрність, пристосування навчальних приміщень, робочих місць, санвузлів, забезпечення допоміжними засобами навчання), навчальним послугам (допомога здорових колег на волонтерських засадах, тьюторські послуги, допомога сурдоперекладачів, адаптація і модифікація навчальних планів з урахуванням навчальних і фізичних можливостей студентів), підвищенню соціальної активності студентів з застосуванням авторської програми, в якій передбачені умови формування соціальної активності та використання стимулюючих заходів (тренінги, залучення до творчої діяльності, участь в розважальних програмах, волонтерська діяльність). Студентам з низьким рівнем саморегуляції поведінки призначали «тактичну» корекційну програму на період адаптації до нового соціального середовища з проведенням тренінгів прогресуючої м'язової релаксації для подолання стресових явищ і підвищеної емоційної напруженості. В подальшому застосовували «стратегічну» програму, яка включає підготовку викладачів до співпраці зі студентами з виявленими порушеннями. Передбачалась корекція родинних стосунків та проведення довготривалих корекційних заходів з намаганням досягти розвитку в студентів автономного типу саморегуляції шляхом перетворення педагогічного впливу на самовплив і саморегуляцію емоційної сфери та фізичного стану організму. При виявленні низьких показників самоактуалізації призначали стимулювання самоактуалізації особистості з проведенням спеціального тренінгу та подальшої індивідуальної і групової психокорекційної роботи за методом кататимного переживання образів (символдрама), соціально-психологічних тренінгів, спрямованих на розвиток комунікативних здібностей, рефлексивних навиків, формування умінь, підвищення впевненості в собі, збільшення активності, самоповаги. При цьому ставилась мета досягнення повної реалізації потенціалу та інтелектуального розвитку кожного учасника тренінгу. Враховуючи незавершеність первинної соціалізації у значного числа обстежених студентів з особливими потребами, ми не очікували у них досягнення високого рівня соціалізованості, але розраховували, що в умовах інтегрованого навчання вони засвоять необхідні соціальні ролі в новому середовищі, сприймуть цінності, прийняті в колективі закладу освіти інклю-

зивної орієнтації і досягнуть здатності дотримуватись соціальних норм і стереотипів поведінки.

Після диференційованого застосування наведеного комплексу відновлювальних та корекційних заходів відбулась суттєва позитивна динаміка показників соціалізації студентів з особливими потребами (Табл.2.)

Таблиця 2.

**Динаміка показників соціалізації студентів
з особливими потребами**

Показники	Ідеальна норма (бали)	Реальні результати (%)			
		Експериментальна група (n = 34)		Контрольна група (n = 34)	
		До	Після	До	Після
Соціальна активність	36	38.6	76,7	39.7	20,3
Саморегуляція поведінки	24	34.6	45,4	34.1	27,1
Самоактуалізація	100	44.2	81,2	44,2	44,3
Фізичне здоров'я	100	52.0	68,1	56,1	51,9
Психічне здоров'я	100	42.7	62,1	42,3	38,4
Загальний рівень	360	44,7	69.4	45,3	41.2

Узагальнені показники соціальної активності, готовності до саморегуляції поведінки, спроможності до самоактуалізації, самооцінки якості життя ми співставили з «ідеальною» нормою (максимально можливою кількістю балів за відповідним показником) для зручності розрахунків досягнутого рівня розвитку особистісних соціально-психологічних якостей.

Отриманий результат свідчить, що у студентів з особливими потребами експериментальної групи протягом навчання в закладі освіти інклюзивної орієнтації найбільш виражених позитивних змін досягнуто за рівнем самоактуалізації і соціальної активності, значно підвищились показники саморегуляції поведінки і самооцінювання фізичного здоров'я у порівнянні з контролем. Це свідчать про адекватність створеного навчально-виховного середовища для формування у студентів високого рівня соціально-психологічних якостей, в яких виражається і реалізується глибина та повнота зв'язку із соціумом освітнього простору ВНЗ. Позитивні результати пояснюються

також впливом комплексного довготривалого і диференційованого використання корекційних заходів і кваліфікованою організацією співпраці викладацького колективу і здорових студентів зі студентами з особливими потребами.

Відсутність аналогічних змін показників соціалізації у студентів контрольної групи доводить стійкість відхилень соціально-психологічних якостей молоді з особливими потребами і необхідність тривалого застосування відповідних корекційних заходів, особливо, при виявленні залежного та змішаного типу саморегуляції поведінки і зниженої соціальної активності.

Висновки:

1. У студентів з особливими потребами має місце низький рівень соціальної активності, саморегуляції поведінки, самоактуалізації та самооцінки якості життя, що пов'язано з особливостями соціалізації цих осіб.

2. Виявлені відхилення соціально-психологічних якостей студентів вимагають застосування соціально-педагогічної підтримки, яка включає комплекс заходів з підвищення соціальної активності, корекції саморегуляції поведінки, самоактуалізації та покращення самооцінки якості життя.

3. Позитивна динаміка показників соціалізації у студентів експериментальної групи свідчить про адекватність використаної програми соціально-педагогічної підтримки; в найбільшій мірі досягнуто підвищення самоактуалізації та соціальної активності і залишається необхідність продовження корекції саморегуляції поведінки.

Література

1. Бринкулов Н.Н. Применение опросниеп SF- 36 для оценки качества жизни / Н.Н.Бринкулов, Н.Ю.Сенкевич, А.Д.Калиева // Центральноазиатский медицинский журнал. – 1998. – № 4-5. – С. 236-241.
2. Васильева Н.В. Абитуриент с инвалидностью: где и как получить высшее профессиональное образование [Электронный ресурс] / Н.В. Васильева. – Режим доступа : <http://www.Uppress.ru/rtf/mttodbiblioteka/46.rtf>.
3. Васильева Н.В. О механизме и агентах социализации детей-инвалидов [Электронный ресурс] / Н.В. Васильева. – Режим доступа : <http://www.hdirussia.ru/319>.

4. Дикова-Фаворская М. Самореализация людей с функциональными ограничениями: потребности и возможности в современном украинском обществе [Электронный ресурс] / М. Дикова-Фаворская. – Режим доступа : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Soc_dos/2008_7/dikova.pdf.
5. Еріксон Е. Дитинство і суспільство / Е. Еріксон. – СПб. : Пітер, 1996. – 302 с.
6. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи. Резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. Червень 2011 – січень 2012 [Електронний ресурс] / ERA – Європейська дослідницька асоціація. – Режим доступу : osvita.ua/doc/files/ERA_INCLUSION_RESUME_FINAL.Ukr.doc.
7. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології : навч.-метод. Посібник / М.П. Лукашевич. – К.: ІЗМН, 1998 – 112 с.
8. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М. : ИД ТЦ Сфера, 2004 – 480 с.
9. Родненко І.М.Сучасний погляд на навчання дітей з особливими потребами І.М. Родненко // Нива знань. – 2004. – №2 – С. 8-12
10. Соціальна педагогіка : теорія і технології : підручник для студентів факультетів соціальної роботи, викладачів, спеціалістів-практиків / Т.Ф. Алексеєнко, Т.П. Басюк, О. В. Безпалько та ін. ; за ред. І. Д. Звереві. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.

Программа социально-педагогической поддержки студентов с особенными потребностями в образовательном учреждении инклюзивной ориентации». Раскрыты особенности социализации молодежи с особенными потребностями, определен уровень социализации и потребности в социально-педагогической поддержке студентов с особенными потребностями в условиях образовательного учреждения инклюзивной ориентации, создана программа социально-педагогической поддержки.

Ключевые слова: *социально-педагогическая поддержка, студенты с особенными потребностями,*

The program of socio-pedagogical support of students with special needs in educational establishment of inclusive orientation". The peculiarities of socialization of youth with special needs are lightened, the level of socialization and the needs in socio-pedagogical support of students with special needs in conditions of educational establishment of inclusive orientation is determined and the program of socio-pedagogical support is created.

Key words: *socio-pedagogical support, students with special needs, educational establishment of inclusive orientation.*

УДК 379.835

Г.Ф. Чернишова, м. Суми

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ РОБОТОЮ ОЗДОРОВЧОГО ДИТЯЧОГО ЦЕНТРУ

До уваги пропонується дослідження проблеми управління роботою оздоровчого дитячого центру. Специфікою управління сучасними оздоровчими дитячими центрами нового типу є введення більш демократичного стилю керівництва, особистісно-орієнтованого управління, індивідуалізації, гуманізації. Процес управління вихованням не може бути ефективним без постійного зворотного зв'язку, який дає змогу оцінити отримані результати праці та поставити нові виховні завдання.

Ключові слова: *процес управління, демократичний стиль керівництва, особистісно-орієнтоване управління, делегування повноважень, гуманізація педагогічної діяльності, творча особистість.*

Система освіти в Україні розглядається як основа національного і духовного відродження суспільства. Її функціонування спрямоване на виховання покоління людей, здатних оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти.

Удосконалення стилю, методів та механізмів управління колективом загальноосвітнього навчального або виховного закладу здійснюється на засадах демократизму та гуманізму, соціальної справедливості, педагогічної культури, проявлення доброзичливого ставлення учасників виховного процесу, створення в колективі творчого мікроклімату (2, с. 17).

Метою державної освітньої політики України є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, здатної до свідомого вибору, яка сповідує і примножує цінності національної і світової культур, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей. Саме такі громадяни зможуть сприяти розвитку України як демократичної держави на сучасному етапі її інтеграції до європейської і світової спільноти.

Пошукових організаційних форм навчання, виховання розвитку талановитих і обдарованих дітей, оновлення змісту навчально-виховного процесу зумовили появу сучасних виховних закладів (навчально-

виховних комплексів, центрів роботи з обдарованою молоддю, дитячих оздоровчих центрів, Палаців для дітей та юнацтва тощо) наприкінці 90-х років ХХ ст., що пов'язано з розв'язанням суперечності між вимогами суспільства щодо забезпечення якісного рівня виховання всім учням з урахуванням їхньої обдарованості, здібностей і нахилів та чинною традиційною системою виховання і освіти.

Управління у сфері виховання і освіти – специфічна складова соціального управління, на теоретичних підвалинах якого активно досліджуються проблеми наукового керівництва навчальними та виховними закладами лише останні тридцять років. На теренах колишньої інтегрованої держави і в Україні добре відомі імена таких дослідників управління загальноосвітньою школою, як М. І. Кондаков, М. М. Поташник, О. О. Орлов, І. П. Раченко, П. В. Худоминський, Т. І. Шамова та інші. Особливе місце посідає українська школа дослідників управління загальноосвітніми навчальними та виховними закладами: Є. С. Березняк, Б. С. Кобзар, В. О. Сухомлинський, М. В. Черпінський та інші. У наш час активно працюють у цьому напрямку В. І. Бондар, Л. І. Даниленко, Г. А. Дмитренко, Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, Л. М. Карамушка, Н. Л. Коломинський, В. І. Маслов, В. В. Олійник, Н. М. Острроверхова, В. С. Пікельна, Е. М. Хриков, Т. М. Десятов, О. М. Коберник, Б. Л. Тевлін, Н. М. Чепурна, Є. М. Павлютенков, В. В. Крижко та інші, які плідно досліджують різні аспекти управління виховними та навчальними закладами.

Вітчизняні дослідники – В. М. Алфімов, Л. Л. Власюк, М. П. Гузик, І. Г. Єрмаков, В. Ф. Паламарчук, В. М. Хайруліна, Б. Г. Чижевський присвятили свої наукові праці концептуальним засадам створення, діяльності, організації навчально-виховного процесу, формам і методам навчання, виховання й розвитку учнів.

Вищенаведене дає змогу стверджувати, що одним із ключових питань в діяльності загальноосвітніх навчальних і виховних закладів нового типу є проблема управління ними, вдосконалення самого управлінського механізму даних освітніх установ.

Метою статті є розкриття системи та специфіки управління роботою оздоровчих дитячих центрів.

Управлінська діяльність, як і навчальна, виховна, будь-яка інша діяльність, ґрунтується на дотриманні ряду принципів, якими керуються директор і його заступники при виконанні всіх управлінських функцій. Принцип управління – це основне положення, що впливає із закономірностей управлінської діяльності. Закономірності в управлінні виховним закладом – це стійкі взаємозв'язки, взаємозалежності між процесом управління і зовнішніми відносно нього

суспільними системами й умовами; між компонентами процесу управління і компонентами педагогічного процесу; між компонентами процесу управління. До них належать залежність ефективності внутрішнього управління від урахування в діяльності Оздоровчого Дитячого Центру особливостей зовнішнього середовища, яке на нього впливає; закономірність відповідності механізмів управління виховним закладом загальнодержавним механізмам; залежність ефективності внутрішньотабірного управління від створення умов, необхідних для реалізації мети ОДЦ; закономірність взаємодії керуючої та керованої підсистем (за вирішальної ролі першої); залежність ефективності внутрішнього управління від оптимального співвідношення управлінських впливів, самоорганізації і саморегулювання; залежність якості управління від надійності й достатності інформаційного забезпечення; закономірність цілісності всіх функцій управління в кожному з управлінських циклів.

До основних принципів належать: принцип прогностичності внутрішньотабірного управління; єдності державних і внутрішньотабірних механізмів управління; демократизації і гуманізації управління; раціонального поєднання централізації і децентралізації; єдності єдиноначальства і колегіальності; інформаційної достатності; системності в управлінні.

Управлінська інформація розподіляється за різними ознаками: за часом – щоденна, щотижнева, змінна, щорічна; за функціями управління – аналітична, оцінна, конструктивна, організаційна; за джерелами надходження – внутрішньотабірна, відомча, позавідомча; за цільовим призначенням – директивна, ознайомча, рекомендаційна.

Об'єктивна і повна інформація необхідні керівнику Оздоровчого Дитячого Центру (далі – ОДЦ) на всіх етапах управлінського циклу: на етапі аналізу, планування роботи, організації виконання, контролю і регулювання. Від уміння організувати її надходження, обробки, аналізу і використання залежить ефективність управління і функціонування виховного процесу.

Системність в управлінні ОДЦ передбачає також цілісність усіх функцій управління в кожному із управлінських циклів. Кожна із функцій управління є об'єктивно необхідним видом управлінської діяльності. Реалізація кожної наступної функції значною мірою залежить від того, наскільки повно реалізується попередня функція. Так, якщо після планування відсутній етап організації (не визначено хто, що і коли буде виконувати), то внутрішньотабірний контроль буде формальним. Реалізація принципу системності в управлінні виключає як однобіч-

ність, так і гіпертрофію окремих функцій. Принцип підкреслює, що управлінська діяльність логічна, послідовна, всі її функції важливі.

Центральною і головною особою в оздоровчому дитячому центрі є дитина, а всі інші члени колективу покликані дбати про її здоров'я, фізичний та інтелектуальний розвиток. З цією метою потрібно переорієнтувати і виховний процес, у тому числі й управлінську діяльність, з авторитарного на партнерський, тобто на співпрацю всіх учасників виховного процесу.

Головний сенс діяльності директора полягає у створенні ситуації успіху для кожного працівника ОДЦ. Дж. Рескін вважав, що для того, щоб люди знаходили щастя у своїй роботі, необхідні три умови: робота повинна бути для них посильною; не повинна бути виснажливою; її обов'язково повинен супроводжувати успіх. Ситуація успіху може стати каталізатором подальшого розвитку особистості (7).

Легко бути велетнем, коли навколо тебе карлики. А бути директором у кваліфікованому колективі співробітників – набагато складніше. Але тільки з такими підлеглими можна вирішувати будь-які складні завдання, не боячись, що вони не виправдають сподівань.

Керівництво – це процес взаємодії керівника з іншими людьми, у ході й результаті якого забезпечується їхня активна й скоординована участь у досягненні мети управління [10, с. 7].

Старший вихователь ОДЦ відповідає за організацію і якість усіх виховних заходів. Він планує, організовує і контролює проведення виховних справ у таборі. Працює з загоновими вожатими та вихователями над удосконаленням змісту, форм і методів виховної роботи, надає їм методичну допомогу. В коло обов'язків старшого вихователя входить налагодження зв'язків із закладами додаткової освіти – палацами і будинками дитячої творчості, станціями юних натуралістів, юних техніків, клубами та іншими дитячими об'єднаннями. Він надає допомогу і підтримку дитячим громадським організаціям, які діють відповідно до вимог Конвенції ООН про права дитини.

Начальник Оздоровчого Дитячого Центру призначає загонових вихователів вожатих, керівників гуртків, фізрука та плавука табору, організатора культурно-масової роботи. Їхні права і обов'язки визначаються нормативно-правовими документами Міністерства освіти і науки, правилами внутрішнього розпорядку та статутом загальноосвітнього навчального закладу.

Створення згуртованої команди односторонців – складна справа, але для керівника табору – основне завдання. Без його вирішення успіху не досягти. В ОДЦ обов'язково має бути диференціація функцій між керівниками. Заступник директора – не друга людина, а перша людина на другому рівні управління [9, с. 3].

Делегування повноважень є ключовою особливістю демократичного керівника. Під делегуванням розуміється передача керівником завдань працівникові, який бере на себе відповідальність за вчасність та якість їх виконання. Делегування повноважень – одна із освітніх інноваційних тенденцій у теорії управління виховним закладом.

Здійснення делегування повноважень є важливим для керівника, оскільки воно:

- розвантажує керівника для виконання складних завдань;
- підвищує інформованість і компетентність кожного працівника;
- розвиває у педагогів певні управлінські вміння та сприяє професійному зростанню;
- формує почуття причетності працівника до реалізації загальної місії закладу.

Основними правилами ефективного делегування повноважень керівниками виховних закладів є такі:

- делегування повноважень відповідно до можливостей та здібностей працівників;
- делегування їх заздалегідь;
- чітке пояснення сутності завдання та визначення термінів його виконання;
- забезпечення додатковою інформацією;
- надання свободи у виконанні завдання;
- проведення проміжних перевірок виконання;
- заохочення якісного виконання роботи;
- разом із повноваженнями делегування й відповідальності.

Кожен керівник має володіти управлінською технологією – діяльністю керівника, побудованою на принципах та закономірностях теорій і практики управління, яка має за мету розв'язувати суперечності між елементами керівної та керованої систем [1, с. 8].

Загальні положення щодо стосунків адміністрації виховного закладу з педагогічними працівниками є такими:

- дотримання колегіальності у вирішенні суттєвих, важливих і перспективних завдань;
- недопущення недовіри до колег;
- відсутність концентрування посиленої уваги на окремих працівниках і результатах їхньої роботи;
- неможливість присвоєння собі результатів роботи колективу або окремих працівників;
- намагання не командувати, а більше переконувати, дотримуватись демократичного способу керівництва;

- чіткий розподіл обов'язків, знання принципів і методів їх виконання – запорука відсутності конфліктів у колективі [4, с. 44].

В Оздоровчому Дитячому Центрі створюються сприятливі умови для самоосвіти педагогічних працівників, батьків та учнів, для широкого ознайомлення працівників з перспективним досвідом кращих педагогів, сучасними тенденціями й напрямками розвитку сучасної педагогічної науки.

Вихователь, вожатий покликані виховувати особистість, здатну не тільки творчо засвоювати певну суму знань, а й самостійно їх здобувати, особистість з високим рівнем духовного розвитку. Виконувати таке завдання можуть педагоги, готові долати консерватизм у підходах до навчально-виховної діяльності, мотивовані до розвитку в собі креативних якостей, до самореалізації в процесі інноваційного пошуку. Формуванню таких якостей сприяє морально-психологічна атмосфера, що ґрунтується на визнанні пріоритету принципів людиноцентризму в усіх ланках системи освіти (маємо на увазі і управління, і систему безперервного навчання педпрацівників). Необхідність приділяти велику увагу екзистенційним потребам особистості залишається надзвичайно актуальною, адже «одним із найбільших недоліків сучасної системи освіти є її авторитарний характер... Тільки змінивши авторитарну педагогіку на педагогіку толерантності... суспільство зможе ефективно розвиватися і рухатися до демократії» [3, с. 7].

Функціонування системи управлінської науково-методичної культури виховного закладу повинно спиратись на всебічне діагностування та оцінювання її стану, визначення потреб керівників і вихователів, педагогів щодо розвитку та вдосконалення їх особистісних, професійних і ділових якостей. Особливості розвитку національної освіти та культури, зростання ролі особистості, процеси демократизації та інтелектуалізації педагогічної праці, розвиток сучасних педагогічних технологій – усе це потребує створення відповідних умов, які б сприяли підвищенню педагогічної компетенції педагогічних кадрів через систему управлінської науково-методичної культури, ефективне функціонування якої – основа якісного зростання педагогічної майстерності і культури педагогічних кадрів.

Найголовніше – бажання вирішувати проблеми не формально, на папері і для звітності, а життєво необхідно, реально, нелицемірно, творчо і натхненно.

Творчу особистість може виховати тільки творча особистість. Ця не нами відкрита істина підказує: процес формування особистості нероздільно пов'язаний з процесом самореалізації педагога (8).

Виходячи із сучасних вимог, можна визначити основні шляхи розвитку професійної компетентності педагога:

- робота в методичних об'єднаннях;
- дослідницька діяльність;
- інноваційна діяльність;
- участь у професійних конкурсах.

Особистісно-орієнтована модель управління освітою розглядається як системна цілісність. Центром уваги в управлінні стає людина. Цей стиль управління характеризується такими головними положеннями:

- Основою діяльності керівника є повага до людини, довіра до неї, зосередження уваги на особистості вихователя і дитини. Створення ситуації успіху для учасників освітнього процесу.
- Внутрішньотабірне управління має координаційний і мотиваційний характер в цілому і зокрема в процесах комунікації, прийняття рішень і делегування повноважень.
- Змінюється погляд керівника на свою роль та місце в системі управління: він стає не «пастухом» колективу і не «локомотивом», який тягне за собою «вагон-колектив», а конструктором вагону, який сам рухається, він – соціальний архітектор, який об'єднує волю окремих вихователів в єдину колективну педагогічну волю.

В особистісно-орієнтованій управлінській діяльності має домінувати позитивний зворотний зв'язок (фіксація й підтримка широго прагнення досягти цілі).

Незважаючи на колективний характер будь-якої організації, внески у процес досягнення мети не відчужуються від окремої особистості, а навпаки, «персоналізуються», зберігають свою особистісну належність, тобто зберігається особистісна мотивація.

Потрібна персоналізація професійних знань, що означає усвідомлення всіма учасниками діяльності особистісних внесків, які зробили в їхню роботу інші люди.

Здійснення особистісно-орієнтованого управління потребує:

- Глибокого й всебічного аналізу проблеми на методологічному рівні.
- Розгортання методологічних основ особистісно-орієнтованого виховання й управління у конкретні цілі та засоби діяльності, переклад їх на «мову практики».
- Спирання особистісно-орієнтованого управління на системний програмно-цільовий підхід в управлінні (тобто створення освітньої програми закладу – концепції, програми розвитку, перспективних планів виховання тощо) [6, с. 87].

Система особистісно-орієнтованого навчання і виховання забезпечується такими інноваційними технологіями: проектними, інтерактивними, креативними, педагогічними моделюванням, технологією саморозвитку, мультимедійними, синергетичним [5, с. 14].

Одне з найголовніших завдань освіти і виховання – зробити людину творчою особистістю. Пріоритет особистості має стати основою філософії та ідеології навчання й виховання. Характер науково-методичної роботи в ОДЦ, її тісне поєднання з практикою виховання, спрямованість не тільки на остаточний результат, а й на розвиток здібностей учнів, є тим стрижнем, навколо якого створюється специфічна атмосфера співтворчості вихователя та дитини.

Національна доктрина визначає нові пріоритети розвитку освіти на засадах демократії та гуманізму. Гуманістична спрямованість є найвиразнішою ознакою мети нової освіти на філософському рівні. Сучасне розуміння гуманістичних цінностей освіти центрується на ідеї: людина – не засіб, а мета. Гуманізація педагогічної діяльності виявляється у визнанні самоцінності іншої особистості, у повсякденній співпраці, професійній взаємодії суб'єктів педагогічного процесу.

Специфікою управління виховним процесом виховних закладів нового типу є :

- колегіальне управління, тобто співпраця адміністрації ОДЦ;
- посилення ролі педагогічної ради, розширення повноважень органів самоврядування;
- можуть вводитися додаткові посади заступників начальника табору, а також посада заступника начальника з наукової роботи;
- делегування повноважень;
- співпраця з іншими ОДЦ, виховними закладами, ВНЗ України та ін.
- високі вимоги до особистості керівника та вихователя, вожатого.

Таким чином, організація та управління виховною роботою в виховних закладах нового типу є найвибагливішими та найскладнішими для їх керівників. Зміст виховного процесу безпосередньо впливає на управління даним процесом.

Література

1. Герасименко Г. Технології управління / Г. Герасименко // Директор школи. – 2009. – № 3 (531). – С. 7-11.
2. Десятов Т. М. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом : Навчальний посібник / Т. М. Десятов, О. М. Коберник, Б. Л. Тевлін, Н. М. Чепурна. – Харків : Видавнича група «Основа», 2003. – 240 с.

3. Думченко В. Готовність педагогічних кадрів до роботи з обдарованими школярами / В. Думченко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – №4. – С. 33-36.
4. Казачінер О. С. Управління колегіальними відносинами між педагогами у навчальному закладі. / О. С. Казачінер // Управління школою. – 2008. – № 35-36, – С. 43-46.
5. Купрійчук Н. Методичний коментар директора школи (Управління гімназією) / Н.Купрійчук // Директор школи. – 2008. – №24.
6. Сушко С. Сучасна модель управління гімназією. / С. Сушко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – №3. – С. 85-100.
7. Тукова Т. Ситуація успіху в управлінській діяльності / Т. Тукова // Директор школи. – 2009. - № 23. – С. 46-49.
8. Турчик В. Організація праці директора / В. Турчик // Директор школи. Шкільний світ. – 2009 – № 17 – С. 5-16.
9. Уліщенко А. Екзистенціальна спрямованість як умова якісних змін у системі освіти / А. Уліщенко // Шлях освіти. – 2009. – № 2. – С. 7-10.
10. Чубінська В. Робота в команді / В. Чубінська // Директор школи. Шкільний світ. – 2009. – № 13 – С. 3-6.

Вашему вниманию предлагается исследование проблемы управления работой оздоровительного детского центра. Спецификой управления современными оздоровительными детскими центрами нового типа является введение более демократичного стиля руководства, личностно-ориентированного управления, индивидуализации, гуманизации. Процесс управления воспитанием не может быть эффективным без постоянной обратной связи, которая дает возможность оценить полученные результаты труда и поставит новые воспитательные задачи.

Ключевые слова: *процесс управления, демократичный стиль руководства, личностно-ориентированное управление, делегирование полномочий, гуманизация педагогической деятельности, творческая личность.*

The subject of this presentation is the research of the problem of management in the functioning of the children's health center. The specific character of the management in the modern children's health centers of a new type is the introduction of more democratic style of management, personality-oriented management, individualization, humanization. The management process in upbringing can't be effective without a constant feed-back which enables to estimate the achieved labour results and set the new educational problems.

Keywords: *management process, democratic style of management, personality-oriented management, delegation of powers, humanization of pedagogical activity, creative personality.*

УДК 303.8 : 37.013.42

*В.М.Шахрай, м. Біла Церква***ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ
СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ**

У статті наголошено на необхідності становлення у сучасних умовах суспільного розвитку соціальної компетентності особистості, наведено результати емпіричного дослідження, спрямованого на з'ясування стану сформованості соціальної компетентності підлітків, здійснено аналіз отриманих даних та визначено групи підлітків за рівнем сформованості у них соціальної компетентності.

Ключові слова: соціальна компетентність, підлітки, діагностика, рівні сформованості, методи дослідження.

Сформованість соціальної компетентності особистості є показником її здатності до повноцінного, багатогранного життя в сучасному соціумі, готовності досягати реалізації своїх здібностей, потреб у гармонії з соціальним довкіллям. Проблема формування соціальної компетентності є однією з найважливіших у сучасному соціальному вихованні, зважаючи на зростаючу ускладненість соціальної взаємодії, що вимагає належних знань, вмінь, опори на загальнолюдські цінності тощо. Особливо важливим щодо становлення соціальної компетентності є підлітковий вік, коли у дітей починає складатися ціннісно-орієнтаційна система, розвивається стійкий інтерес до суспільного життя. Разом з тим, це досить суперечливий період, який виявляється у прагненні звільнитися від опіки дорослих, що нерідко поширюється на встановлені в суспільстві правила і норми, призводячи до розвитку різних видів девіантної поведінки.

Визначення шляхів, засобів, методів формування соціальної компетентності передбачає насамперед з'ясування її реального стану (здійснення діагностики) через організацію емпіричних досліджень. Методологічною базою таких досліджень виступають праці І. Бега, І. Зимньої, О. Савченко, Г. Селевко, О. Пометун, А. Хуторського та ін., в яких висвітлено сутність соціальної компетентності, акцентовано на важливості її формування у молоді, зокрема у підлітків.

Метою статті є здійснення аналізу даних, отриманих у результаті емпіричного дослідження, та визначення рівнів сформованості соціальної компетентності сучасних підлітків.

Діагностика сформованості соціальної компетентності підлітків зумовлює насамперед визначення структури цієї інтегративної властивості особистості. У структурі соціальної компетентності нами визначено три основні компоненти: соціально-рольовий, ціннісний та комунікативний [4]. Названі компоненти знаходять відображення в знаннях, емоціях та практичних діях особистості, тому для з'ясування стану, рівнів сформованості соціальної компетентності підлітків доцільно враховувати критерії: когнітивний (обізнаність про найбільш значущі соціальні ролі сучасного суспільства, провідні соціальні цінності, усвідомлення культури мови як основи повноцінного соціального спілкування тощо); емоційний (емоційне ставлення до конкретних соціальних ролей сучасного суспільства, до загально-визнаних цінностей, емоційна стійкість у груповій взаємодії та ін.); діяльнісний (здатність до повноцінної соціальної взаємодії, соціальна активність з реалізації цінностей, практична мовна культура, розвиненість соціального інтелекту, здатність до групової роботи на діалогічній основі та ін.).

Для діагностики сформованості соціальної компетентності підлітків нами використані такі дослідницькі методи, як спостереження, бесіди, анкетування, аналіз документів (учнівських міні-творів), тестування та ін. Беручи до уваги думку З. Сикевич, що анкетування є дещо складним методом для роботи з підлітками [2, с. 203], для учнів 8-9 класів нами була розроблена авторська анкета з невеликою кількістю запитань. До експерименту, спрямованого на визначення рівня сформованості соціальної компетентності, було залучено 450 підлітків.

Зважаючи на суттєві відмінності у соціальному становленні підлітків, ми визначали окремо сформованість соціальної компетентності підлітків 10-13 років (молодших підлітків) та 14-15 років (старших підлітків).

Спочатку коротко охарактеризуємо процес становлення соціальної компетентності у дітей 10-13 років. Насамперед слід зазначити, що соціально-рольовий аспект соціального розвитку молодших підлітків характеризується вузьким колом соціальних ролей – син (дочка), учень (учениця), друг, спортсмен.

У молодших підлітків небагато постійних друзів (ті, що підтримують, допомагають). У бесідах вони називають 2-3 друга, з якими часто спілкуються, вирішують справи. З іншими дітьми спілкування здебільшого приятельське, ситуативне, пов'язане з навчанням в школі, заняттями в позашкільних закладах (хоча цих дітей вони також називають друзями, але не близькими). Поміж молодшими підлітками часто бувають конфлікти, які, як правило, не є довготривалими. До 15 % дітей тією чи іншою мірою перебувають в ізоляції (через те, що вони "негарні", погано одягаються, погано вчаться). Характерним є навішування на таких дітей ярликів (спостерігається явище стигматизації, що характеризується психологами, особливо західними, як вкрай небезпечне для становлення особистості). Це призводить до стану пригніченості, невпевненості дітей.

Цінностями для молодших підлітків (тим, що вони люблять і чого бажають) є найперше мама, тато, природа (кішки, собаки), спортивні заняття. Досить помітними є орієнтації молодших підлітків на цінності особистого життя та прагматичні цінності. Значна частина молодших підлітків на запитання "Що б ти хотів (хотіла б) отримати на день народження?" відповідають: "гроші". У ситуації отримання мільйона гривень вони найперше куплять за ці гроші машину й дім. Разом з тим, досить часто діти молодшого підліткового віку думають про інших та бажають їм добра.

Серед улюблених занять найчастіше називають спілкування на вулиці з друзями та ігри на комп'ютері, значно рідше – читання, малювання. Ідеалом для дітей цього віку є батьки, керівники спортивних секцій. Проблеми країни, громади ще є далекими, неактуальними для більшості молодших підлітків, хоча частина дітей нинішні суспільні події сприймає досить близько.

Авторитет (високий соціальний статус) серед молодших підлітків часто визначається не успіхами у навчанні, досягненнями в спорті, художньо-естетичній творчості, а в наявності дорогих речей (мобільного телефону, плеєра, ноутбука тощо), в демонстрації сили.

Якщо визначити ієрархію цінностей молодших підлітків, то вони матимуть такий вигляд: батьки, друзі, здоров'я, дозвілля (прогулянки з друзями, гра на комп'ютері, катання на велосипеді), моральні цінності, суспільні цінності.

Щодо характеристики комунікативного компоненту соціальної компетентності молодших підлітків, то слід зазначити, що значна їх частина не може чітко сформулювати свою думку, мова дітей бідна інтонаційно, засмічена словами-паразитами. Молодші підлітки під час спілкування, особливо із старшими чи малознайомими людьми, через хвилювання запинаються, “проковтують” звуки, склади. У дітей цього віку недостатньо розвинутий соціальний інтелект. Вони не вміють, здебільшого, за зовнішнім виглядом, виразом обличчя, мімікою, інтонацією голосу визначити сутність людини.

Зважаючи на те, що молодші підлітки лише починають самостійно визначатися у навколишньому соціумі, саме в цей період необхідним є педагогічне спрямування їх до колективу, залучення до цікавих та суспільно корисних справ, що забезпечували б просоціальний вектор їхнього розвитку. Обов'язково слід підтримувати самостійність дітей, адже підвищена конформність (яка є характерною для багатьох дітей цього віку) знижує можливість належної самореалізації. Помічені асоціальні тенденції у поведінці молодших підлітків потребують розкриття перед ними навколишнього світу у всій його різнобічності та значущості.

Старші підлітки характеризуються більш чітким визначенням своєї соціальної позиції, певним рівнем сформованості ціннісних орієнтацій, здатністю до оцінки як себе, так і навколишнього соціального середовища. Для визначення соціально-рольового компоненту соціальної компетентності старшим підліткам було запропоновано роботу з анкетною “Соціальна культура учнівської молоді”, в якій знайшли відображення запитання, що торкалися ставлення учнів до основних соціальних ролей (громадянина, члена сім'ї, трудівника, учасника дозвілля). Наведемо основні дані, отримані за допомогою цієї анкети.

На запитання “Чи любиш ти свою Батьківщину?” більшість учнів відповіли “так” (93%). Варіант “не знаю” підтримали 7% опитаних, а варіант “ні” – 2%. Коли звучить Гімн України, почуття гордості за країну відчуває 43% старших підлітків, радість від того, що вони є громадянами цієї країни – 51%, нічого не відчувають 6%. Відрадно, що варіант “відчуваю негативні емоції” не був обраний жодним респондентом. Разом з тим у ситуації, коли в майбутньому доведеться вибирати між Україною та іншими країнами для постійного місця проживання, вибирають Україну 50% школярів, 30% ще не визначилися, а 20 % віддають перевагу іншій країні (називають

США, Німеччину, Чехію, Канаду, Італію та ін.). Труднощі в старших підлітків викликало запитання "Яку людину можна назвати справжнім громадянином?". Третина дітей не змогла відповісти на нього або просто називала історичні та політичні персонажі (насамперед Т. Шевченка). В основному школярі до громадян відносять таких людей, котрі люблять свою країну, поважають рідну мову, дотримуються звичаїв, традицій, сумлінно працюють, є патріотами, не порушують закони тощо.

Абсолютна більшість старших підлітків хоче в майбутньому мати власну сім'ю (було лише декілька негативних відповідей). Але уявлення про цінні для чоловіків та жінок якості у них ще досить розмиті. Серед 6 запропонованих якостей старші підлітки надають деяку перевагу розуму та красі як важливим і для жінок, і для чоловіків.

Школярі вже задумуються про своє майбутнє професійне життя. Наприклад, 56% з них стверджують, що вже визначили для себе майбутню професію (44% ще з цим не визначилися). Разом з тим особистісні властивості, що допоможуть їм бути професіоналом у вибраній спеціальності (чи, навпаки, заважатимуть), значна частина учнів назвати не може. Школярі, котрі певною мірою проаналізували свої здібності, серед якостей, що будуть сприяти їм в майбутній професійній діяльності, називають наполегливість, вимогливість до себе, гарну пам'ять, витримку, а серед тих, що будуть їм заважати, виділяють найперше лінощі (ця якість зайняла понад 20% від усіх, що заважатимуть), невпевненість в собі, сором'язливість, нестриманість, неухважність, страх перед відповідальністю.

Мотивом вибору майбутньої професії є, найчастіше, можливість через неї забезпечити матеріальне становище своєї сім'ї та родини (можливість самореалізації майже не вказується). На пропозицію визначити 5 професій, що найбільш привабливі для молоді, учні називали (подаємо у порядку кількості згадування) юриста, лікаря, програміста, дизайнера, менеджера, кулінара, економіста, правоохоронця, водія, модельєра, хореографа, косметолога. Зрідка називалися професії журналіста, учителя, інженера. Отже, бачимо, що найбільше підлітків приваблюють спеціальності, які забезпечують належний матеріальний добробут та не пов'язані з фізичною працею. Водночас робітничі спеціальності та спеціальності матеріально-виробничих галузей майже не називаються.

Особливо значущою для підлітків є сфера дозвілля. Як свідчать результати нашого дослідження, більшість підлітків мають відносно вдосталь часу для задоволення своїх різноманітних потреб: 75%

школярів вказали, що вільного часу в них достатньо, 23% визнали, що мало, і лише у 2-х % підлітків його багато. Змістова наповненість дозвілля суттєво характеризує юну людину, вказуючи на розвиненість у неї потреб, на здатність до творчості, розуміння небезпек у житті тощо. Нами з'ясовано, що школярі у вільний час надають перевагу спілкуванню з друзями та перегляду телевізійних програм (вони займають по 29% вільного часу). На відвідування кафе, барів припадає 6% вільного часу, на відвідування дискотек – 5%, на прослуховування популярної музики – 10%, на читання художньої літератури – 8%. Інші види занять (допомога батькам, заняття спортом, спілкування в соціальній мережі, гра на комп'ютері, заняття в гуртках) займають 13%. Отже, на відносно творчі види занять відводиться трохи більше 20% вільного часу. На основі цих даних можна стверджувати про вузькість мистецько-творчого світу старших підлітків, що зумовлює невисоку художньо-естетичну культуру школярів, їхню обмежену здатність опиратися у своєму соціальному та культурному розвитку на силу та красу мистецької спадщини.

Зважаючи на широке поширення серед української молоді тютюнокуріння, вживання алкоголю та наркотиків, що стає загрозою для виживання нації, адже здійснює надзвичайно пагубний вплив на фізичне, психічне, соціальне здоров'я молодих людей, ми намагалися з'ясувати, наскільки залучені до цього негативного процесу старші підлітки. На запитання "Як ти ставишся до такого проведення дозвілля, як вживання алкоголю?" 2% респондентів відповіли, що позитивно, 62% – негативно, 32% – байдуже, а 4% не змогли визначити до цього явища власного ставлення. При цьому 16,5% старших підлітків самі вживають алкоголь (правда, найчастіше з уточненням – "іноді"), а 83,5% (за їхніми словами) не вживають. До куріння позитивно ставиться 2,5% старших підлітків, негативно – 62,5%, байдуже – 35%. 5% респондентів вказали, що вони самі курять, а 95% це заперечили. На запитання щодо вживання наркотиків абсолютно всі опитувані відповідали, що вони до нього ставляться негативно, та заперечували вживання наркотиків як ними самими, так і їхніми друзями.

Аналіз учнівських творів 8-9 класів "Що для мене є найважливішим в житті?" методом контент-аналізу дав можливість згрупувати цінності, на які орієнтуються старші підлітки (подаємо у вигляді табл. 1).

Таблиця 1

Ціннісні орієнтації старших підлітків

% п/п	Групи цінностей		% від загального числа	Ранг	
1.	Цінності особистого життя	Батьки, родина	30,0%	60,5%	1
		Життя, здоров'я	15,5%		
		друзі	15,0%		
2.	Моральні цінності (доброта, повага від інших людей, справедливість)		6,9 %	5	
3.	Дозвіллєві	Художньо-естетичні	3,5%	6	
		спортивні	8,0%	2	
4.	Суспільно-громадянські (турбота про довкілля, Батьківщина, мир, злагода)		3,5%	6	
5.	Пізнавальні (розширення кругозору, освоєння комп'ютера)		3,0%	7	
6.	Освітньо-статусні (освіта, здобуття професії, кар'єра)		7,5%	3	
7.	Матеріального забезпечення (гарна зарплата, будинок, машина)		7,1%	4	

Аналіз творчих робіт підтвердив, що в основі сформованих цінностей старших підлітків – цінності особистого життя (батьки, родина, друзі та здоров'я). Досить скромне місце займають суспільно-громадянські та художньо-естетичні цінності (їх доля серед всіх названих складає по 3,5%).

Комунікативний компонент соціальної компетентності старших підлітків з'ясувався за допомогою насамперед тестових завдань [1, с. 314-351; 3, с. 131]. Робота над тестом "Чи конфліктна Ви особистість?" дала такий результат: понад 70% школярів набрали від 15 до 29 балів, що означає середній рівень підліткової конфліктності, близько 20% учнів виявилися зі схильністю до конфліктної поведінки, а понад 10% з них спрямовані в бік толерантного вирішення конфліктних ситуацій.

Високий рівень самооцінки і впевненості в собі у критичних ситуаціях було виявлено в 5,3% старших підлітків, середній – в 52,7%, а низький властивий для 42% школярів. На нашу думку, значний відсоток низького рівня розвитку впевненості у старших підлітків потребує більш дієвої соціально-педагогічної діяльності з формування у них асертивної поведінки.

За допомогою тесту “Схильність до конфліктної поведінки” з’ясовано, що школярі надають перевагу таким поведінковим тактикам: пристосуванню – 24%, компромісу – 23%, уникненню – 20%, суперництву – 17%, співпраці – 16%. Отже, бачимо, що суперництво, яке часто призводить до конфліктних ситуацій, займає дещо нижче місце, ніж, наприклад, компроміс, проте серед неконфліктних тактик переважають пасивні (уникнення та пристосування). Це не сприяє формуванню в учнів вмінь вирішувати конфлікти, що не тільки посилюють напруження в міжособистісних та міжгрупових взаєминах, але й виступають засобом виникнення та утвердження нових ідей, пропозицій тощо. Обробка тесту також засвідчила, що співпраця як основа компетентної взаємодії з іншими у старших підлітків поки що не розвинена на належному рівні і потребує цілеспрямованої педагогічної діяльності з розвитку групових навичок роботи.

Вміння слухати, адекватно сприймати інформацію є вагомим показником сформованості соціальної компетентності будь-якої людини, а особливо це стосується підлітків, які мають розширювати та збагачувати свій соціальний досвід. Робота над тестом “Вміння слухати” дала можливість виявити, що вміння слухати у старших підлітків розвинене посередньо. Сукупний середній бал їхнього вміння слухати становить 61 бал (тоді як умовна середина складає 62 бали). Спостереження також засвідчують, що багато хто із школярів цього віку не є гарними слухачами, особливо тоді, коли інформація для них не становить безпосереднього інтересу. Щодо загальної оцінки мовної культури школярів, то слід зазначити, що старші підлітки часто вживають лайливі, образливі слова, хоч їх такими і не вважають. Мова багатьох учнів інтонаційно небагата, засмічена словами-паразитами, нечітка. Для переконання співбесідника вони часто використовують надмірні жести, не знаходячи адекватних слів.

На основі отриманих діагностичних даних та їх аналізу ми визначаємо такі рівні сформованості соціальної компетентності: рівень соціальної компетентності, перехідний (межовий) рівень та рівень соціальної дезадаптації (некомпетентності). Рівень соціальної компетентності – це стан успішного соціального функціонування, який має певні свої підрівні: соціально-адаптаційний рівень – базовий рівень соціальної компетентності, що характеризується розумінням особистістю своїх соціальних ролей, вміннями пристосовуватися до соціальних обставин, але не пасивно, а здійснюючи активний вибір; соціально-діалогічний – рівень активного діалогу з оточуючими, спрямований на досягнення

як власного соціального успіху, так і самореалізації інших; соціально-творчий рівень – найвищий рівень соціальної компетентності, коли поряд із самотворенням особистість спрямовує свої зусилля на позитивну зміну соціуму, маючи переконання, що така зміна принесе користь як оточуючим, так і самій собі. Перехідний (межовий) рівень – це серединний стан між сформованою соціальною компетентністю та її несформованістю, і знаходить відображення насамперед у соціальній пасивності, підвищеній конформності особистості. Рівень соціальної некомпетентності (соціальної дезадаптації) виявляється у різних видах девіантної поведінки (схильність до вживання алкоголю, куріння, порушення норм права, соціальна втеча та ін.).

Групування підлітків за рівнями сформованості у них соціальної компетентності подаємо у вигляді табл. 2.

Таблиця 2

Стан сформованості соціальної компетентності старших підлітків

Рівень сформованості соціальної компетентності		% респондентів
Рівень соціальної компетентності	Соціально-творчий	1,5
	Соціально-діалогічний	4,5
	Соціально-адаптаційний	25,0
Перехідний (межовий)		62,0
Соціальної некомпетентності (соціальної дезадаптації)		7,0

Отже, можна констатувати, що сформованість соціальної компетентності старших підлітків найбільше виявляється на перехідному, межовому рівні (62,5%), який характеризується пасивною адаптацією, низьким рівнем орієнтації в соціальному оточенні, невисокою пізнавальною активністю, недостатньо розвиненою мотивацією до суспільно-громадської діяльності, посереднім розвитком комунікативних вмінь та навичок. Найнижчий рівень соціальної компетентності – соціальна дезадаптація – притаманний для 7% старших підлітків, і виявляється у схильності школярів до девіантних форм поведінки (правопорушення, вживання алкоголю, нікотину), у незадовільному ставленні до навчання, у високій конфліктності тощо.

Рівень досягнення соціальної компетентності властивий для 30,5% старших підлітків. Вони вирізняються належним рівнем соціальної активності, беруть участь у громадській роботі школи, класу,

товариські, завжди готові прийти на допомогу, вміють вирішувати та попереджувати конфлікти, виділяються різнобічними інтересами – пізнавальними, художньо-естетичними, займаються в гуртках. Водночас такі рівні соціальної компетентності, як соціально-творчий та соціально-діалогічний (розвиненість лідерських якостей, здатність до надання пропозицій щодо удосконалення життєдіяльності групи та ін.), є характерними для обмеженого числа дітей.

Загалом можна визнати недостатню сформованість соціальної компетентності підлітків, що зумовлює необхідність посилення соціально-виховної роботи з метою підняття її до належного рівня.

Література

1. Ложкін Г. В. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика : навчальний посібник / Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель. – К. : ВД “Професіонал”, 2006. – 416 с.
2. Сикевич З. В. Социологическое исследование: практическое руководство / З. В. Сикевич. – СПб. : Питер, 2005. – 320 с.
3. Технологии социальной работы : учебник / под общ. ред. Е. И. Холостовой. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 400 с.
4. Шахрай В. М. Критерії та показники визначення сформованості соціальної компетентності особистості [Електронний ресурс] / В. М. Шахрай // Народна освіта : електронне наукове фахове видання. – 2011. – Випуск № 3 (15). – Режим доступу : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/15/statti/shahray.htm>

В статье подчеркнута необходимость становления в современных условиях общественного развития социальной компетентности личности, приведены результаты эмпирического исследования, направленного на определение состояния сформированности социальной компетентности подростков, осуществлен анализ полученных данных и определены группы подростков по уровню сформированности у них социальной компетентности.

Ключевые слова: *социальная компетентность, подростки, диагностика, уровни сформированности, методы исследования.*

This paper deals with the need for development in the modern conditions of social development of social competence of personality, the results of empirical research aimed at clarifying the formation of social competence of adolescents, the analysis of the data and determined group of adolescents in terms of formation of their social competence.

Key words: *social competence, adolescents, diagnosis, levels of development, research methods.*

УДК 373.2.015.311:001

Л.В. Шелестова, м. Київ

КІЛЬКІСНО-ЯКІСНИЙ АНАЛІЗ УЯВЛЕНЬ ПРО ПРЕДМЕТИ У КАРТИНІ СВІТУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті обґрунтовано необхідність формування у дошкільників уявлень про предмети як однієї із важливих сфер життєдіяльності людини. Описано особливості уявлень старших дошкільників про предмети, здійснено їх кількісно-якісний аналіз. З'ясовано характер, зміст і обсяг знань дітей про предметний світ (властивості і функції предметів; історія розвитку предметів; групи предметів; взаємозв'язок предметного світу із людиною (віком, професією, статтю тощо); особистісне ставлення дитини до предметного світу; сформованість навичок дитини у користуванні предметами та творчого їх використання у власному житті.

Ключові слова: картина світу, предметний світ, уявлення, структура уявлень

Потреба у пізнанні світу й побудові індивідуальної картини світу виникає у дитини уже в дошкільному віці. Вона прагне до осмислення дійсності, ознайомлення з основними законами життя (природними, предметними, соціальними), усвідомлення сенсу власного існування та пошуку свого домірного місця у складному й суперечливому світі [4].

Світ, тобто дійсність, вважає Каган М.С., включає в себе, по-перше, природу, по-друге, суспільство як сферу соціальних взаємин, по третє, власне людину як синтез природної і соціальної «субстанцій», по-четверте, культуру, яка є сукупним способом і продуктом діяльності суспільної людини [2]. Тому дошкільник, як і доросла людина, відкриває світ в його цілісності та різноманітності як єдність чотирьох світів - «Природи», «Культури», «Людини» та «Самого себе» (Давидов В.В., Кононко О.Л., Мухіна В.С., Стюркіна Р.Б., Петровський В.А.), вибудовуючи при цьому цілісну картину світу. Ці світи є основними, специфічними, домірними одна одній, збалансованими між собою сферами життя [3].

Світ входить в життя дитини поступово. Предмети оточують дитину відразу після народження, допомагаючи їй адаптуватися й вижити в новому для неї соціальному середовищі, й супрово-

джують її впродовж усього життя. По мірі зростання до сфери пізнання дитини долучаються й інші сфери життєдіяльності людини: природа, інші люди, власне вона сама, інші види культури (не лише матеріальної, якою є предметний світ). Тобто, предметний світ є однією із важливих сфер, які дитина пізнає найперше.

В предметах матеріалізовано багатовіковий досвід людства, який дитина сприймає в узагальненому вигляді через фізичні й динамічні властивості предмета, його зв'язки з іншими об'єктами дійсності.

Предметний світ справляє значний вплив на формування потреб маленької дитини, слугує їй певною опорою у спілкуванні з іншими людьми, вважає Дибіна-Артамонова О.В. За допомогою предметів малюк дізнається, що світ має різні властивості і якості: він може бути теплим або холодним, шершавим або гладеньким, округлої чи прямокутної форми тощо. Дитина оволодіває засобами дій з предметами, що породжує у неї відчуття впевненості у собі та бажання пізнавати світ. Предмети вводять дитину у світ дорослих, інформують її про цей світ, збагачують соціальний досвід та впливають на всебічний розвиток.

Окрім того, за допомогою світу предметів дитині розкриваються різні сторони буття людини: праця, побут, мистецтво, а також їхня сутнісна характеристика: характерні особливості, життєвий досвід, творче начало дорослих, тому предмети є джерелом пізнання творчого начала в людині [1].

Предметний світ як складова культури, на думку М. А. Коськова, є сукупністю штучно створених людиною речей і споруд з метою виконання найрізноманітніших функцій. Цю сукупність артефактів іще називають предметним середовищем (світом речей, матеріальною культурою, матеріально-технічною культурою, предметною культурою) [5].

Проблема формування у дітей, починаючи з дошкільного віку, цілісних уявлень про світ предметів і речей як однієї із важливих сфер життєдіяльності людини відповідає запиту, які ставить сучасний соціум перед психолого-педагогічною наукою.

Під уявленнями дітей про світ предмети будемо розуміти чуттєво-наочний образ предметного світу, що зберігається і відтворюється у свідомості дитини й базується на її попередньому досвіді. У структурі уявлень про предмети визначено *когнітивний* (сукупність уявлень і знань про предмети, їх групи, призначення, можливості використання, роль у житті людини), *емоційно-ціннісний* (наяв-

ність пізнавального інтересу, емоційне ставлення до оточуючих предметів) *та діяльнісний* (вміння використовувати предмети за призначенням, вміння використовувати предмети в незвичайних умовах, вміння конструювати предмети з підручних матеріалів) компоненти.

Оскільки уявлення про предметний світ містять когнітивну, емоційно-ціннісну та діяльнісну складову, нами було розроблено відповідно три блоки запитань, за допомогою яких ми прагнули з'ясувати змістовні характеристики уявлень старших дошкільників про предмети: **характер, зміст і обсяг знань дітей про предметний світ** (*властивості і функції предметів; історія розвитку предметів; групи предметів; взаємозв'язок предметного світу із людиною (статтю, віком, професією тощо)*); **особистісне ставлення дитини до предметного світу; сформованість навичок дитини у користуванні предметами.**

В ході констатувального етапу дослідження було опитано 75 старших дошкільників – вихованців дошкільних навчальних закладів м. Києва, м. Вінниці, м. Білої Церкви Київської області. Опишемо детальніше кількісно-якісні характеристики **когнітивного компоненту уявлень старших дошкільників про світ предметів**, а саме з'ясуємо характер, зміст і обсяг їхніх знань про предмети.

З'ясовуючи у старших дошкільників (діти 6-го року життя) як вони розуміють **сутність поняття «предмети»**, виявлено таке: 40% дітей вважають, що це все, що нас оточує; 33,3% – що це одяг; 13,3% – що це іграшки. По 6,67% опитаних дітей вважають, що це або взуття, або меблі чи посуд. Тобто, досить багато дітей – майже половина опитаних (40%) – дає узагальнену відповідь: «все, що нас оточує», хоча до цього «все» можна віднести і природні об'єкти, і людину, а інші діти – артикулюють досить вузьке розуміння того, що таке предмети. Тобто, загалом уявлення про предмети слабо структуровані в уяві дітей, що можна пояснити невмінням дітей цього віку робити певні узагальнення й давати визначення.

Ця теза підтверджується й відповідями дітей щодо **відмінності предметів від світу природи**: 33,3% опитаних дітей не змогли знайти відмінності між природним та предметним світом, а ще 26,6% усвідомлюють, що відмінності є, але не можуть пояснити, які саме; 20% старших дошкільнят вбачають відмінність у тому, що предмети – неживі, а природа – жива; 13,3% дітей звертають увагу на те, що предмети зробили люди, а 6,67% вважають, що природний і пред-

метний світ відрізняється своїм призначенням. Тобто, фактично 56,9 % опитаних дошкільників чітко не диференціюють природні й предметні об'єкти.

Водночас, на прохання **назвати предмети** довкола всі діти залюбки відгукнулися, називаючи меблі (60% дітей), іграшки (60% дітей), журнали та книжки (40% дітей), канцелярські товари (33,3 %), посуд (26,7 % дітей) тощо. Серед предметів, яких немає у групі, але які діти знають, найчастіше називають меблі (26,7 % опитаних), інші іграшки, яких немає у групі (33,3 % опитаних), телевізор (53,3% опитаних), комп'ютер (66,7 % опитаних). Відповіді дітей на це запитання анкети свідчать про наявність у свідомості дітей уявлень про предмети, попри існуючі труднощі з формулюванням узагальнень між розумінням сутності предметного і природного світів.

Визначаючи **відмінності між самими предметами**, 26,7 % старших дошкільнят називають колір предметів, 20% – призначення предметів, 13,3% – форму предметів, 6,67% – матеріал, із якого зроблені предмети. 20% опитаних дітей погоджуються із тим, що відмінності між предметами є, однак не можуть їх назвати. На жаль, аж 33,3 % опитаних нічого не змогли сказати про відмінності між предметами.

Серед **функцій предметів** діти найчастіше (80 % опитаних) називають утилітарну («предмети необхідні для того, щоб користуватися ними, щоб було зручно жити»), естетичне у предметі помічають 13,3% опитаних («предмети необхідні для того, щоб було гарно жити»), 6,67% опитаних переконані, що без предметів неможливо жити.

І **якби не було б предметів у житті людини**, то було б погано, вважають 60% старших дошкільнят, було б незручно (26,7%), було б пусто, сумно і неприємно (40 %).

Переважна більшість опитаних дітей (93,3%) знають, що **предмети роблять** люди, лише незначна кількість (6,67%) цього не знає. Усі діти можуть визначити **матеріали, з якого роблять предмети**, та розповісти про це. Серед таких матеріалів: дерево (80%), нитки й тканини (46,7%), залізо (40%), пластмаса (40%), скло (26,7%), хутро (26,7%), папір (13,3%).

На жаль, дітей мало цікавить **історія виникнення предметів**. Дітям пропонувалося розмістити зображення предметів по порядку (в даному випадку, це були зображення факела, свічки, газової лампи, електричної лампочки, люстри), починаючи від найстаровиннішого до сучасного. Переважна більшість опитаних

старших дошкільників не змогла викласти в хронологічній послідовності зображення предмета в його історичному розвитку. А ті, хто пробував це зробити (33,3%), припускалися помилок.

При **поділі предметів на групи** у 33,3% дітей виникли проблеми, і вони не змогли цього зробити. 60% опитаних дітей традиційно поділяють предмети за функціональним призначенням на одяг, посуд, меблі, взуття, постіль. 6,67% старших дошкільнят віднайшли незвичайний критерій для класифікації, поділивши предмети на ті, що вдома; й ті, що в дитячому садочку.

Діти старшого дошкільного віку досить добре орієнтуються в тому, які саме **предмети використовуються** в різних життєвих ситуаціях.

- Так, серед найбільш важливих предметів на кухні 100% дітей називають посуд; 13,3% дітей називають побутову техніку (наприклад, плиту, холодильник); 6,67% дітей називають меблі (наприклад, стіл, стільці); 6,67% дітей називають невластивий для традиційної кухні предмет – комп'ютер, що можна пояснити впливом сучасних інформаційно-комунікативних технологій на побут сучасної людини.
- Серед предметів, якими користуються люди в побуті та, власне, в житлових кімнатах, найчастіше називають меблі (46,6%) та телевізор і комп'ютер (по 33,3%); менше, як не дивно для дитини-дошкільника, – іграшки (26,7%); ще менше (13,3%) – білизна.
- Серед предметів, якими люди користуються на вулиці, старші дошкільники називають гойдалку (33,3%), пісочницю та будинки (по 13,3%), лопати, граблі, альтанку, гірку, машину (по 6,67%). Як не дивно, частина дітей (20%) називає не предмети, а об'єкти природи; деякі діти (13,3%) називають предмети, які не характерні для вулиці (наприклад, меблі, плита). І зовсім велике здивування викликає та кількість дітей (аж 26,7%), які не змогли назвати, які саме предмети люди використовують на вулиці.
- Найбільш характерними предметами для дитячого садка 80% опитаних дітей вважають іграшки та 46,7% – книжки. Окрім цих предметів, діти називають акваріум, вазони, столи та ліжка, пензлики, посуд (по 6,56% опитаних дітей).

Діти старшого дошкільного віку чітко розрізняють характерні предмети, які **використовують особи різної статі**, проте сам перелік цих предметів досить стереотипний і неширокий. Серед предметів, які найчастіше використовують дівчатка (жінки), 53,3 %

опитаних дітей називають косметику – духи, помаду, крем. 46,7% опитаних дошкільнят називають предмети, які задовольняють ігрові потреби (ляльки) та одяг (плаття, хустки). 13,3% дітей вважають характерними для осіб жіночої статі прикраси (намисто, сережки) та різні аксесуари (наприклад, сумочка). Лише 6,67% опитаних дітей вважають, що жінки користуються посудом.

Хлопчики, на думку опитаних дітей, найчастіше користуються машинками (53,3%), предметами гігієни, наприклад, піною для гоління, (26,6%), конструкторами (20%). На жаль, 13,3% опитаних дітей не змогли назвати предмети, якими найчастіше користуються чоловіки.

В ході опитування ми також прагнули з'ясувати, як діти старшого дошкільного віку орієнтуються в предметах, які характерні для людей **різних професій**. Дітям пропонувалося назвати ті предмети, якими найчастіше користуються люди добре відомих дітям професій: кухар, лікар, будівельник, двірник.

- Так, серед предметів, якими користуються кухари, 100% дітей називають посуд: каструлі, тарілки, ножі, черпаки, сковорідки, ложки.
- Серед предметів, якими користуються будівельники, 53,3% дітей називають цеглу; 33,3% – машини; 26,7% – різноманітний будівельний інструмент: молоток, дрель, пилка; 26,7% – шурупи та цвяхи; 6,67% – відро. Половина опитаних дітей (53,3%) називають не предмети, а будівельні матеріали: пісок, цемент, камінь.
- Серед предметів, якими користується лікар 73,3% опитаних дітей називаються уколи (мабуть, маючи на увазі шприци); 46,7% – таблетки; 40% – перев'язочні матеріали: бинт та вату; 6,67% – фонендоскоп (називаючи його по простонародному «слухавка»).
- Серед предметів, якими користується двірник, 86,7% старших дошкільнят називають віник та совок; 80% – відро; 26,7% – граблі.

Діти старшого дошкільного віку поки що слабо орієнтуються в **національних особливостях** різних предметів. Лише 33,3% опитаних зазначили, що характерними для українського народу є такі предмети, як вінок, вишиванка, рушник. 33,3% старших дошкільників зазначили, що немає предметів, які були би характерні лише для українців. А ще 33,3% – взагалі нічого не змогли відповісти на поставлене запитання.

Охарактеризуємо докладніше кількісно-якісні характеристики **емоційно-ціннісного компонента уявлень старших дошкільників про світ предметів і речей**, тобто з'ясуємо особистісне ставлення дитини до предметів.

Найперше, що ми хотіли з'ясувати під час опитування, які саме предмети діти виділяють з усього розмаїття предметів як **найбільш важливі для людини**. 60% опитаних дітей найбільш важливими для людини вважають одяг; 46,7% – вважають, що це – меблі; 40% – посуд; 20% – іграшки; 6,67% – постіль, рідина для миття посуду, взуття, клей.

В ході подальшого опитування з'ясовували, **які речі є в кімнаті** у дитини і навіщо вони їй. Серед предметів, які є в дитячій кімнаті, 80% опитаних дітей називають меблі (стіл, шафа, диван) і мотивують їхню необхідність тим, що з цими предметами зручно. 73,3% старших дошкільнят називають іграшки, які необхідні їм, щоб гратися. 6,67% опитаних дітей називають телевизор, комп'ютер, одяг, парасольку, які діти вважають прикрасою кімнати («щоб було гарно»).

Найбільш **дорогими й значущими** для старшого дошкільника предметами є різноманітні іграшки: ведмедик, ляльки, машинки, пазли (73,3%). Менш значущими – книги, комп'ютер, прикраси (по 13,3%). Ще менш значущими – телевизор, одяг (куртка, светр), косметика, аксесуари (сумочка) (по 6,67%).

Різницю між власними речами й речами інших дітей старші дошкільники вбачають у кольорі (33,3%), розмірі та формі (6,67%). 26,7% опитаних дітей зазначили, що власні речі та речі інших відрізняються, однак не змогли сказати чим саме. 6,67% дошкільнят заявили про особистісну значущість для себе власних речей і байдужість до речей інших («мені мої речі подобаються, а чужі ні»). 13,3% опитаних дітей виявили повну байдужість до речей, оскільки не вбачають в них ніякої різниці.

Старші дошкільники вважають, що люди купують **різні речі** для того, щоб відрізнитися одне від одного (46,7%); щоб одягатися (26,7%); щоб було красиво (6,67%); бо вони так хочуть (6,67%). 26,7% відсотків опитаних не змогли пояснити свою думку.

В ході опитування з'ясувалося, що старші дошкільники поки що неусвідомлено підходять до **вибору речей, які їм необхідні**. Переважна більшість із них (79,97%) відчуває негативні почуття, якщо бачить певні речі у дітей, яких у неї немає (ймовірно, йдеться про іграшки, оскільки, як зазначалося вище, для переважної більшості дітей саме вони є найбільш значущими предметами). Тому

їм хочеться мати таку ж річ, і вони просять батьків купити її, бо інакше будуть сумувати. І коли нарешті батьки купують цю річ, вони відчують велике задоволення і радість. 13,3% дітей налаштовані значно позитивніше: вони вважають, що з цього приводу не варто сумувати, а 6,67% не визначилися із своїми почуттями в цій ситуації.

Нам цікаво було з'ясувати, чи зможе дитина старшого дошкільного віку переступити через **моральні норми** і забрати в іншої дитини предмет без дозволу, а також попросили пояснити мотиви свого вчинку. Переважна більшість дітей (66,7%) сказала, що не зможе цього зробити, однак мотиви цього позитивного морального вчинку відрізнялися між собою: 40% дітей мають внутрішнє переконання, що чужі речі не можна брати і треба просити дозволу, якщо хочеш покористуватись речами інших дітей; 13,3% опитаних дітей орієнтуються на зовнішній контроль («не можна брати, бо будуть сварити»); 13,3% не змогли пояснити мотиви свого вчинку в цій ситуації.

На жаль, досить велика кількість дітей (33,3%) змогла би переступити через моральні норми і забрати в іншої дитини предмет без дозволу. Серед мотивів такого вчинку діти називають: «бо мені подобається» (13,3%), «бо хочу» (6,67%), «щоб погратися» (6,67%). 6,67% цієї групи дітей не змогли пояснити мотивів свого вчинку у цій ситуації.

Стосовно предметно світу більшість дітей виявила егоїстичне, а не альтруїстичне **ставлення**. На запитання «Чи зміг би ти дати іншим дітям покористуватися своїми речами?» 60% дошкільнят сказали, що не змогли б, пояснюючи це у такий спосіб: «бо шкодую» (13,3%); «бо без своїх речей погано» (6,67%); «бо мама не дозволяє» (6,67%). 33,3% дошкільнят не змогла пояснити власних мотивів поведінки. 40% опитаних дітей змогли би дати іншим дітям свої речі для тимчасового користування на певний час, хоча 33,3% із них не можуть пояснити мотивів свого вчинку, а лише 6,67% переконані, що з іншими треба ділитися. Мабуть, на таку позицію дітей впливає прагматизація сучасного суспільного буття дорослих людей та посилення індивідуалістичних тенденцій у взаєминах між ними.

Попри вищеописані тенденції, позитивним є те, що **наявність (або відсутність)** певних речей у дитини майже не впливає на **вибір друзів** у дитячому середовищі. 80% опитаних старших дошкільників зазначили, що будуть дружити з дітьми, у яких немає таких речей, як у них. 13,3% не визначилися зі своєю позицією, а лише 6,67% сказали, що не будуть дружити з такими дітьми, які не мають таких же речей, які є у них.

В ході опитування з'ясувалося, що старші дошкільнята часто використовують **предмети як засіб отримання винагороди** від батьків за якісь виконані прохання, бо 73,3% із них просять батьків купити якісь речі у цій ситуації і батьки часто виконують це прохання. Тобто, для батьків предмети також є, до певної міри, засобом розрахунку з дитиною за виконання різноманітних вимог.

Опишемо кількісно-якісні характеристики **діяльнісного компоненту уявлень старших дошкільників про світ предметів і речей**, тобто з'ясуємо сформованість навичок дитини у користуванні предметами.

Серед предметів, якими **вміє користуватися** дитина старшого дошкільного віку, такі: посуд (53,3%), іграшки (46,7%), олівці та ножиці (40%), комп'ютер та телевізор (по 26,7%), мікрохвильова піч та меблі (6,67%). 6,67% не конкретизували свою думку, зазначивши, що вміють користуватися різними предметами.

Найчастіше старші дошкільнята **користуються** іграшками (46,7%) та телевізором (33,3%). Окрім того, вони користуються посудом та одягом (по 13,3%), комп'ютером (6,67%).

Усі діти (100%) усвідомлюють, що за речами треба **доглядати**, бо інакше вони зіпсуються («поламаються, порвуться, або стануть негарними.»).

Діти старшого дошкільного віку виявили невисокий рівень здібностей до **творчого використання предметів** у власному житті. Дітям запропонували подумати й сказати, що можна робити олівцем. Переважна більшість старших дошкільнят (86,7%) вказала лише традиційний спосіб використання цього предмету, а саме – писати або малювати. Лише 13,3% дітей вийшли за межі традиційного використання олівців й сказали, що ними можна, наприклад, рахувати, щось із них складати, зробити з них іграшку.

Така ситуація стає зрозумілою, коли проаналізуємо відповідь на запитання стосовно того, чи пробувала дитина разом із дорослими **виготовляти якісь предмети**. Як виявилось, досвід творчої діяльності із предметами у дітей старшого дошкільного віку невеликий: майже половина опитаних дітей (46,7%) не пробувала цього робити, а у тих, що пробували (53,3%), був невеликий вибір: вони або ремонтували іграшку, або робили годівничку. Як бачимо, задекларована теза про необхідність творчого розвитку дитини лишається майже нереалізованою в житті дитини як у дошкільному навчальному закладі, так і в сім'ї.

Окрім того з'ясувалося, що найчастіше (у 60% випадків) **вчить користуватися різними предметами** саме мама; у 20% – мама разом із татом; у 6,67% – тато; у 20% – різні люди: бабусі з дідусями, старші братики або сестрички, вихователі у дошкільному навчальному закладі. Враховуючи той факт, що, традиційно, мама у сім'ї є найбільш завантаженою побутовими проблемами особою, то зрозуміло, що для навчання дитини творчому використанню предметів просто не залишається часу.

Отже, наведений вище кількісно-якісний аналіз уявлень старших дошкільників про предметний світ (когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний компоненти) засвідчив:

- Уявлення про предмети недостатньо структуровані в уяві дітей, є проблеми у диференціації природних й предметних об'єктів. Старші дошкільники знають назви предметів, які є в їхньому оточенні, однак у значної частини дітей є труднощі у називанні відмінностей між ними. Серед старших дошкільнят переважає прагматизм у сприйнятті предметного світу, вони майже не помічають естетичного у предметі. Вони розрізняють матеріали, з яких виготовляються предмети, можуть класифікувати предмети за певними ознаками. Добре орієнтуються у можливостях використання предметів у найбільш зрозумілих і типових для них ситуаціях та в особливостях використання предметів особами різної статі й різної професії; поки що слабо орієнтуються в національних особливостях різних предметів та в історії виникнення предметів
- Старші дошкільники вміють виділяти в довкіллі найбільш значущі предмети для людини загалом та для себе особисто, зокрема й обґрунтовують свою думку, однак вони поки що неусвідомлено підходять до вибору речей, які їм необхідні, часто хочуть мати те, що є в інших дітей. Прикро, але значна частина дітей готова поступитися моральними нормами і взяти чужу річ, яка подобається, без дозволу. У ситуації, коли є потреба поділитися власними речами з іншими, значна частина дітей виявляє егоїзм. Позитивно, що у виборі друзів матеріальні надбання іншої дитини не є домінуючим чинником.
- Діти вміють користуватися елементарними предметами і визнають необхідність догляду за ними, однак мають незначний досвід їх творчого використання.

Отже, попри загалом задовільний рівень уявлень старших дошкільників про предмети, є питання, які потребують вирішення

та посилення уваги як з боку батьків, так і з боку методистів та вихователів дошкільних навчальних закладів.

Література

1. Дыбина-Артамонова О.В. Предметный мир как источник познания социальной действительности: Учебно-методическое пособие для студентов факультета дошкольного воспитания. - Самара: Изд-во СамГПУ, 1997.
2. Каган М.С. Социальные функции искусства. Л., 1978. С. 14
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / наук. ред. О.Л.Кононко. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
4. Кононко О. Про Базову програму розвитку дошкільника „Я у світі”// Дошкільне виховання. – 2008. - № 1. – С. 3-7
5. Коськов М.А. Предметный мир как объект культурологии// Формирование дисциплинарного пространства культурологии. Материалы научно-методической конференции. 16 января 2001 года, Санкт-Петербург. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество. Серия “Symposium”. Выпуск 11. СПб. 2001. - С. 57-61.

В статье обоснована необходимость формирования у детей представлений о предметах как одной из важных сфер жизнедеятельности человека. Описаны особенности представлений старших дошкольников о предметах, представлено их количественно-качественный анализ. Выяснено характер, содержание и объем знаний детей о предметном мире (свойства и функции предметов, история развития предметов; группы предметов; взаимосвязь предметного мира с человеком (возрастом, профессией, полом и т.п.); личностное отношение ребенка к предметному миру; сформированность навыков ребенка в пользовании предметами и творческого их использования в собственной жизни.

Ключевые слова: картина мира, предметный мир, представления, структура представлений

The article substantiates the necessity to form ideas about children's items, as one of the most important spheres of human activity. This article describes the features of older preschoolers representations of objects, represented by their quantitative and qualitative analysis. It is found in nature, content and scope of knowledge about the objective world of children (the properties and functions of objects, the history of objects, group objects, the relationship of the objective world of man (age, profession, gender, etc.), personal attitude of the child to the world of objects; formedness child's skills in using creative items and use them in their own lives.

Key words: world view, items, representations, the structure of representations.

УДК 371.7 -053,6 : 005

В.І.Шутенко, м. Переяслав-Хмельницький

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті проаналізовано концептуальні положення педагогіки, психології, соціології, медицини щодо сутнісних характеристик культури здоров'я, здорового способу життя. Розглянуто змістові компоненти психолого-педагогічного феномену «культура здоров'я підлітків» та взаємозв'язок цього феномену з «категоріями "здоров'я" та "здоровий спосіб життя».

Ключові слова: здоров'я, культура здоров'я, здоровий спосіб життя, підліток.

В Україні за роки незалежності зроблено значні кроки щодо розвитку соціогуманітарної сфери, забезпечення законодавчої бази збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління. Закон України «Про загальну середню освіту» одним із головних визначає завдання виховання свідомого ставлення учнів до свого здоров'я та здоров'я інших, формування засад і гігієнічних навичок здорового способу життя, збереження і зміцнення їх фізичного, психічного здоров'я [8, с. 6-31]. Ці ж завдання визначені і Державним стандартом базової і повної середньої освіти [7, с. 7] та конкретизовані в «Основних орієнтирах виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України» [8].

Логічним продовженням поставлених завдань стала Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України 17 квітня 2002 року № 347/2002, в якій визначено одним із пріоритетних завдань системи освіти «виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності» [6, с. 4-6].

Проблемі збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління присвячено чимало досліджень. Теоретико-методологічні засади цієї проблеми обґрунтовано у працях Е.А.Бабаяна, Е.К.Бахтеля, В.П.Горашука, М.С.Гончаренка, Г.В.Морозова, В.М.Оржеховської, І.А.Серової, І.В.Стрельчука, Н.І.Фелінської.

Проблема формування здорового способу життя знайшла своє відображення у працях соціологів: Я.Й.Гданський, С.П.Дідковська,

В.Е.Козак, Г.Я.Лукачек, В.Т.Маляренко, А.Н.Мілляр, Н.А.Мірошніченко, С.Н.Таратухін; медиків: М.М.Амосов, Г.Л.Апанасенко, Н.В.Артамонов, Т.Є.Бойченко, В.О.Мовчанюк, І.В.Мурахов, Л.О.Попова, В.А.Шаповалова та інші.

Розробку педагогічних шляхів вирішення згаданої проблеми здійснювали В.І.Бабич, Л.І.Безугла, Л.В.Волков, М.С.Гончаренко, К.Е.Ігошев, Г.В.Капранова, С.В.Кириленко, Д.В.Колесов, О.Р.Костенко, Ю.Б. Мельник, В.М.Оржеховська, Н.Ф.Панченко, О.І.Пилипенко, А.В.Полулях, П.І.Сидоров, Е.С.Скворцова, А.В.Сухарев, та багато інших.

Мета статті – зробити компаративний аналіз концептуальних положень педагогіки, психології, соціології, медицини з питань формування культури здоров'я, про здоровий спосіб життя.

Завдання статті – розкрити змістове наповнення феномену «культура здоров'я підлітків» та її співвідношення з категоріями “здоров'я” та “здоровий спосіб життя”, з'ясувати стан розробленості цієї проблеми в теорії і практиці.

Загальновідомо, що людина є предметом вивчення багатьох природничих (біологія, антропологія, фізіологія, медицина, ін.) та суспільних (філософія, психологія, педагогіка, соціологія) наук. У той же час, проблема здоров'я людини фактично монополізована медициною – наукою про хвороби людини, що, на думку багатьох учених (Г.Л.Апанасенко, Е.Г.Булич, Л.А.Брусилівський, О.М.Ізуткін, І.В.Мурахов, Б.В.Петровський, Л.О.Попова та інші), не відповідає потребам сучасного цивілізованого суспільства.

Саме тому феномен здоров'я людини протягом усієї історії людства привертав увагу багатьох дослідників, які напрацювали велику кількість різноманітних характеристик цього явища. В останні десятиліття світова наука віднесла проблему здоров'я, у широкому розумінні цього поняття, до кола глобальних проблем, вирішення яких обумовлює характеристики майбутнього розвитку людства та й навіть сам факт подальшого існування його як біологічного виду. Тому наука розглядається не лише як ресурс, а як мета життя.

Світова наука передбачає цілісний погляд на здоров'я як феномен, що інтегрує, принаймні, чотири сфери здоров'я: фізичну, психічну (розумову), соціальну (суспільну) та духовну. Всі ці складові є невід'ємними одна від одної, тісно взаємопов'язані, діють одночасно, а їх інтегрований вплив визначає стан здоров'я людини.

Фізична – це правильне функціонування організму і кожної із його систем, одним із показників якого є фізичний розвиток –

сукупність морфологічних і функціональних показників організму, що дозволяють визначити запас його фізичних сил, витривалості і працездатності.

Психічна (психологічний комфорт) – відповідність когнітивної діяльності календарному віку, розвиненість довільних психічних процесів, наявність саморегуляції; наявність адекватних позитивних емоцій; відсутність акцентуацій характеру та шкідливих звичок.

Соціальна (соціальне благополуччя) – це передусім сформована громадянська відповідальність за виконання соціальних ролей у суспільстві; позитивно спрямована комунікативність; доброзичливість у ставленні до людей, здатність до самоактуалізації у колективі, самовиховання.

Духовна (душевний) – пріоритетність загальноосвітніх цінностей; наявність позитивного ідеалу у відповідності з національними та духовними традиціями, працелюбність, добродійність, відчуття прекрасного в житті, природі, мистецтві. Саме духовне здоров'я є визначальним у ставленні людини до себе, до інших, до суспільства і є визначальним в ієрархії аспектів здоров'я [там само, с. 20].

Духовне здоров'я особистості – це прагнення до правди, істини, добра, здатність діяти з любові до ближнього, це причетність до живої і неживої природи. Духовне здоров'я є головним джерелом життєвої сили та енергії. Його характеризують як здатність людини співчувати, співпереживати, надавати допомогу іншим; бажання покращити навколишнє життя і активне сприяння цьому; чесність і правдивість; самовдосконалення особистості як частини вдосконалення світу; відповідальне ставлення до себе самого і свого життя [3, с. 180].

Виходячи з даного положення, усі аспекти здоров'я людини повинні розглядатися у взаємозв'язку. Не випадково стародавня медицина і культура пріоритетною визначали таку систему виховання, у якій поєдналися б фізичний і духовний розвиток людини, злилися б розумове, моральне та естетичне.

Поняття "здоров'я" нерозривно пов'язане з поняттям "здоровий спосіб життя".

Сучасні дослідження трактують здоровий спосіб життя як форму повсякденного життя, яка відповідає гігієнічним правилам, розвиває адаптивні можливості організму, сприяє успішному відновленню, підтримці і розвитку його резервних можливостей, повноцінному виконанню особистістю соціально-психологічних функцій [7]. Неабияке значення для здорового способу життя мають поінформованість людей і можливість доступу до спеціальних

профілактичних процедур, належних екологічних умов, достатньої системи охорони здоров'я. Окрім того, існує ряд складових здорового способу життя, які стосуються не лише фізичного і психічного, але й соціального та духовного здоров'я.

Проблему формування здорового способу життя Л.П.Сущенко розглядає як об'єкт соціального пізнання, при формуванні якого важливими є всі види життєдіяльності: навчання, суспільно-корисна праця, активність, заняття спортом, ігрова діяльність. Головним принципом в організації здорового способу життя виступає єдність виховання, самовиховання та діяльності. Дослідниця акцентує увагу на тезі, що здоровий спосіб життя є основою профілактики захворювань, попереджує їх виникнення, розширює діапазон адаптивних можливостей людини, є дієвим і надійним способом збереження і зміцнення здоров'я. [1, с. 7].

У контексті досліджуваної проблеми дослідниця О. В. Вакулєнко основним змістом діяльності з формування здорового способу життя вважає розробку і реалізацію соціальних проєктів, які спираються на певні передумови, принципи, завдання, стратегії, механізми, визначені формуванням здорового способу життя як науковою дисципліною [2, с. 9].

Результатом сформованості здорового способу життя є культура здоров'я, яка розглядається як інтегративна якість особистості та як індикатор її вихованості [7, с. 23.]

Проблема формування культури здоров'я ще на початку ХХ століття була визначена вченими, лікарями, педагогами як пріоритетна.

Отже, цілком правомірно говорити про культуру здоров'я як про невід'ємну складову загальної культури особистості, що забезпечує певний рівень знань, умінь, навичок з питань формування, збереження, відтворення та зміцнення здоров'я і характеризується високим рівнем культури поведінки стосовно власного здоров'я та здоров'я оточуючих [7, с. 23]. Отже, від рівня культури здоров'я людини залежить збереження й відтворення її здоров'я. Тому культура здоров'я входить до системи найважливіших людських цінностей.

Як зазначає В.М.Оржеховська, в педагогіці здорового способу життя існує три підходи до аксіологічного аспекту культури здоров'я: як до проблеми психологічної, педагогічної і соціальної. *Психологічної*, бо її характеризують мотиви, стимули, потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, поведінка. *Педагогічної*, бо цінність культури

здоров'я є об'єктом громадянського виховання, а саме – способом організації життєдіяльності особистості. Соціальної, бо вона є чинником культурного засвоєння дійсності, і стосується відчуттів, емоцій, ідей та є найважливішим елементом загальної культури, сферою духовної діяльності людини, моральної свідомості, оцінок.

Розглядаючи культуру здоров'я як якісну характеристику педагогічних, культурологічних знань і володіння оздоровчими технологіями, дослідник В.П.Горащук визначає культуру здоров'я як продукт ведення здорового способу життя. Автор зазначає, що ведення здорового способу життя – це показник ступеня оволодіння культурою здоров'я людиною. Суспільство і держава зацікавлені в тому, щоб процес оволодіння культурою здоров'я громадянами був цілеспрямованим і ефективним. [3, с. 132].

При цьому культура здоров'я людини відображає сформованість особистісного ідеалу, у відповідності з яким духовний, психічний і фізичний аспекти здоров'я є вищою загальнолюдською цінністю. Тому для цілісного розуміння моделі культури здоров'я важливим є кожен із цих компонентних блоків. Автор правомірно стверджує, що культура здоров'я є показником стану цілісного розвитку особистості і характеризується взаємодією усіх компонентів. Формування культури здоров'я школяра має ґрунтуватися на такому світогляді, при якому він буде усвідомлювати себе на космопланетарному, біосоціальному та національно-особистісному рівнях. [3, с. 119].

Таким чином, культура здоров'я, з одного боку, характеризується показниками фізичного, психічного, духовного, соціального здоров'я, з іншого – сукупністю ціннісних орієнтирів учнів та дорослих (вчителів, батьків). Ці характеристики у своїй єдності прийнято розглядати як сформованість потреби особистості у здоровому способі життя. Для учнів – це ще й спосіб життєдіяльності навчально-виховного закладу, який є реальним тлом їх особистого життя. Від того, як організовано педагогічне середовище, залежить (за законом відображення) психічний та духовний світ учнів, їх бажання і здатність займатися самовдосконаленням, знати основи культури здоров'я.

Тепер зупинимося на змістовому наповненні дефініції поняття „культура здоров'я школяра”. Найбільш повно розкриває зміст даного поняття В.П.Горащук, розглядаючи культуру здоров'я як у вузькому, так і у широкому значенні: “У вузькому значенні – це якісна характеристика валеологічних, педагогічних, культурологічних знань, а також володіння оздоровчими технологіями. У широкому значенні – це частина загальної культури здоров'я людини, система її цілісного розвитку” [3, с.167].

Суттєвий крок у цьому напрямку зроблено в дослідженнях С. В. Кириленко, яка екстраполює поняття “культура здоров’я” у першу чергу на особистість школяра, доводячи, що “воно є не стільки медичним, скільки педагогічним, духовним і соціальним і розглядається як позитивний результат ведення здорового способу життя, що забезпечує єдність фізичного, психічного, духовного й соціального розвитку особистості” [5, с. 22]. Автор розглядає культуру здоров’я школярів у двох аспектах. Один з них виступає як об’єкт профілактики, інший – як зміст профілактичної діяльності. Таким чином, об’єктом формування культури здоров’я виступає характерний вид девіацій у поведінці учня (наркоманія, статева розпуста, нехтування фізичним і духовним здоров’ям). Предметом формування культури здоров’я виступає процес педагогічної профілактики, спрямований на попередження причин і умов, що призводять до нездорового способу життя й вироблення негативного ставлення до наркогенної та іншої асоціальної субкультури. Отже, культура здоров’я, як ми вже розглядали, з одного боку, характеризується показниками фізичного, психічного, духовного, соціального здоров’я, з іншого – сукупністю ціннісних орієнтирів учнів та дорослих (учителів, батьків). Ці характеристики у своїй єдності С. В. Кириленко розглядає як сформованість потреби особистості в здоровому способі життя. Для учнів – це ще й спосіб життєдіяльності навчально-виховного закладу, який є реальним тлом їх особистого життя [5, с. 25-26].

Спираючись на досягнення в галузі філософії, психології, соціології, медицини, педагогіки з даного питання та використовуючи власне розуміння культури здоров’я, ми зробили спробу дати дефініцію цього поняття у власній інтерпретації: “Культура здоров’я підлітка – це необхідний компонент загальної культури особистості, детермінований матеріальним і духовним середовищем у системі цінностей, знань, потреб, умінь і навичок з формування та збереження здоров’я”.

Таким чином, компаративний аналіз розглянутих теоретичних положень дозволяє стверджувати, що в сучасній психолого-педагогічній науці існує декілька напрямів в трактуванні поняття «культура здоров’я»: соціологічний – основний акцент визначення «культури здоров’я» ставиться на прийнятті того, що формування культури здоров’я людини відбувається в процесі активної взаємодії всіх учасників розвитку і становлення особистості; педагогічний – формування культури здоров’я особистості проходить в процесі

виховання і навчання; інтегративно-особистісний, характерний для досліджень в царині фізичної освіти.

Перспективу подальших наукових розвідок ми вбачаємо в розробці моделі формування культури здоров'я підлітків засобами етнопедагогіки в умовах загальноосвітньої школи та її апробації в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Література

1. Брехман И.И. Введение в валеологию – науку о здоровье : научное издание. – Л : Наука, 1987.– С. 125.
2. Вакуленко О.В. Здоровий спосіб життя як соціально-педагогічна умова становлення особистості у підлітковому віці: автореф. канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка / Вакуленко О.В. - Київ, 2001. – 20 с.
3. Горащук В.П. Теоретичні та методичні засади формування культури здоров'я школярів: дис.... доктора. пед. наук: 13.00.01 / Горащук Валерій Павлович. - Харків, 2004. – 414 с.
4. Закон України “Про загальну середню освіту” – Інформаційний збірник Міністерства освіти України, №15, 1999. – С. 6-31.
5. Кириленко С.В. Соціально-педагогічні умови формування культури здоров'я старшокласників: дис. канд. пед. наук: 13.00.07/ Кириленко Світлана Володимирівна. – К., 2004. – 240 с.
6. Національна програма “Діти України” //Затверджено Указом Президента України від 18 січня 1996 р. № 63/96. – К., 1996. – 49 с.
7. Оржеховська В.М. Стратегія педагогіки здорового способу життя//Педагогіка і психологія, 2006.– N 4. – С. 20-28.
8. ”Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України” [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

В статтє проанализированы концептуальные положения педагогики, психологии, социологии, медицины, касающиеся формирования культуры здоровья, здорового способа жизни. Раскрыто содержательное наполнение феномена “культура здоровья подростков” и его соотношение с категориями “здоровье” и “здоровый образ жизни”.

Ключевые слова: здоров'є, здоровий образ життя, культура здоров'я, подросток.

The article analyzes the concept of pedagogy, psychology, sociology, medicine, concerning a culture of health and healthy lifestyle. Revealed a phenomenon of «culture of adolescent health» and its relation to the categories of «health» and «healthy lifestyle».

Key words: culture of health, adolescent health, healthy way of life

УДК: 376.015.312:159.947.23-053.66

А.А. Яцеленко, м. Київ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ У ШКОЛАХ – ІНТЕРНАТАХ

У статті розглядаються психологічні та педагогічні аспекти виховання відповідальності в молодших підлітків. Викладено уявлення про суть відповідальності. Визначено рівні розвитку "фокус контролю". Розкрито компоненти, типи та ознаки відповідальності, які використовують дослідники для педагогічного впливу на школярів шкіл-інтернатів.

Ключові слова: *молодші підлітки, виховання відповідальності, риса характеру, якість особистості, мотив поведінки, моральний розвиток, усвідомлення обов'язків.*

Зростання соціальної ролі особистості вимагає пошуку нових шляхів якісного вдосконалення процесу морального виховання, розробки сучасних виховних технологій, які враховували би психолого-педагогічні закономірності виховання відповідальності особистості. Одним із найважливіших завдань освіти є виховання в школярів уміння самостійно приймати рішення та відповідати за свій вибір. Відповідальність визначає спрямованість діяльності та поведінки молодших підлітків, характер їхніх вчинків, є стимулом морального вдосконалення, показником соціальної зрілості.

Проблема виховання відповідальності – складна і багатоаспектна. Її досліджували К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Божович, Л. Дементій, Ж. Завадська, К. Муздибаєв, В. М'ясищев, С. Рубінштейн, Н. Скорбіліна, В. Тугарінов, В. Хрущ та ін.

Умови для виховання відповідальності школярів на практиці розглядаються в педагогічних системах А. Макаренка, В. Сухомлинського, в роботах М. Левківського, Л. Рувинського, В. Маралова, В. Сітарова.

Але, незважаючи на ряд праць, які стосуються окремих аспектів проблеми виховання відповідальності особистості, такий її аспект, як виховання відповідальності в молодших підлітків у загальноосвітніх школах-інтернатах спеціально не досліджувався.

Мета статті – розкрити психолого-педагогічні аспекти, щодо проблеми виховання відповідальності молодших підлітків шкіл-інтернатів.

Відповідальність – це результат інтеграції всіх психологічних функцій особистості: суб'єктивного сприйняття оточуючого світу, оцінка власних ресурсів, емоційне ставлення до волі. Крім відповідальності морального ставлення до інших людей, у відповідності до їхньої гідності, в молодшого підлітка є відповідальність у ставленні до себе згідно власній гідності. Це передбачає реалізацію себе, втілення своїх можливостей. Внутрішня відповідальність особистості слугує засобом внутрішнього контролю (самоконтролю) і внутрішньої регуляції (саморегуляції) діяльності школярів.

Відповідальність – багатоаспектне поняття. Тому проблеми пов'язані з її дослідженням, розглядаються рядом гуманітарних наук, у тому числі педагогікою і психологією.

Розвиток відповідальної особистості – інтегральний процес. Він передбачає результат впливу суспільно-економічних, соціально-психологічних і педагогічних умов життя, моральної, духовної атмосфери та цілеспрямованого виховання молодших підлітків шкіл-інтернатів.

Відповідальність – це об'єктивно існуюча залежність поміж діями (або бездіяльністю) особистості, її реакцією на взаємодії з оточуючим світом, з однієї сторони, та наслідками – з іншої. Підліток має можливість, з одного боку, зробити самостійний вибір, а з іншого – оцінити своє рішення і вчинок, визначити їхню корисність або шкоду для оточуючих.

Відповідальність підростаючого покоління тісно пов'язана зі знанням об'єктивних законів розвитку суспільства, їх освіченістю та культурою. Отримання інформації і вміння нею оперувати дозволить кожному підлітку самостійно та з найменшими втратами для колективу і себе визначити лінію власної поведінки.

У психології, найчастіше, розглядають відповідальність як рису характеру. В своїх дослідженнях з аналізу структури якостей особистості Л. Божович розглядає відповідальність як мотив поведінки особистості. Вона виокремлює наступні компоненти кожної моральної якості особистості:

- мотиви, які характеризують певне ставлення людини до даної поведінки, в якій виражені ті чи інші моральні якості;
- засвоєні способи поведінки [2].

Це означає, що компонентами відповідальності як моральної якості є відповідні мотиви та способи поведінки.

Однак, окремі дослідники (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн) у своїх дослідженнях відмічають, що відповідальність проявляється не лише в характері, але й у почуттях, свідомості, світосприйнятті, різних формах поведінки.

Відповідальність, зазначає С. Рубінштейн, є втіленням істинного, найглибшого і принципового ставлення до життя. Під відповідальністю він розуміє здібність людини детермінувати події, дії на момент їх скоєння та протягом їх здійснення майже до радикальної зміни всього життя [8].

Досліджуючи відповідальність як властивість особистості, С. Рубінштейн трактує відповідальність як смислове утворення особистості та загальний принцип співвіднесення особистих мотивів, цілей і засобів життєдіяльності, що не зводяться до правила або кодексу правил поведінки. У тому чи іншому вигляді цей смисловий принцип реалізується в кожній новій конкретній життєвій ситуації. В одних випадках це буде прийняття обов'язку, необхідного з-поміж різних варіантів внутрішньої позиції та поведінки, в інших – оцінка та добір засобів досягнення цілей, виконання зобов'язань, у ще інших – зміна або зміщення цілей (переосмислення).

Відповідальність як якість особистості розглядається в дослідженнях І. Беха, який вважає, що ця якість концентрує усвідомлений індивідом загальнозначущий обов'язок, повинність у вчинку, передбачає визнання людиною причетності до соціального природного буття, її власне переконання, моральний принцип, підсумок самоусвідомлення. На думку І. Беха, відповідальність є особливим мотивом людських вчинків, який відрізняється від усіх інших лише його властивою рисою ідеальності. Саме наявність цієї риси в діяльності особистості сприяє її моральному розвитку і не перетворює відповідальність у засіб, за допомогою якого особистість прагне досягнути корисної для неї мети. З його точки зору, моральна рефлексія, як дієвий механізм морального розвитку, передбачає здатність індивіда осмислити свої прагнення, передбачити результати вчинків з урахуванням власної позиції та позицій інших людей, здатність до погодження цілей поведінки із засобами їх досягнення [1].

Найбільш повне психологічне дослідження феномену відповідальності було проведено К. Муздибаєвим. Він визначає відповідальність як якість, що характеризує соціальну типовість особистості та формується в процесі її соціалізації. Даючи характеристику

відповідальності особистості, він вказує, що відповідальна людина витримана, комунікабельна, спокійна, ліберальна. Загальною є нормативність особистості, її лояльність до групових стандартів і добросовісність у виконанні своїх обов'язків. Вивчаючи психологічні особливості відповідальності дослідник звертає увагу на роль соціального впливу – людина орієнтує свою поведінку на реакцію і поведінку інших людей; чим більша кількість учасників подій, тим менше почуття індивідуальної відповідальності та більше відчуття, що відповідальність розподіляється між усіма. Таким чином, сприйняття індивідом того, що доля іншої людини залежить саме від нього, пробуджує в нього індивідуальне почуття відповідальності [7].

Як моральну якість особистості, яка є усвідомленням та переживанням свого обов'язку, що виявляється у мотивах, способах і звичках виконавської поведінки, визначає відповідальність В. Хрущ. Запорукою успіху виховання відповідальності він визначає адекватність зовнішніх впливів, внутрішні запити школяра і тим наскільки повно засвоюються ним моральні поняття, докладаються зусилля для вироблення в себе міцних переконань і потреби у відповідальній поведінці. Він визначив три типи відповідальності на основі уявлень особистості про іншу людину як суб'єкт або об'єкт.

Перший тип – сприймає іншого як суб'єкта і вирішує протиріччя між своїми інтересами й очікуваннями та інтересами й устремліннями іншої людини.

Другий тип – уявляє партнера в якості об'єкта і беручи на себе більшу відповідальність в процесі взаємодії, тим самим частково забирає відповідальність в іншого.

Третій тип – людина забирає в іншого не тільки відповідальність, але й права на свої інтереси й устремління [11, с. 78].

У психологічній науці простежується перехід від розуміння відповідальності в якості тільки зовнішнього механізму контролю до трактовки її як форми самоконтролю. Психологи А. Петровський, Д. Фельдштейн та інші ключовим поняттям для визначення відповідальності вважають "контроль". Д. Фельдштейн розглядає відповідальність як:

- одну з форм самоконтролю;
- контроль за дотриманням прийнятих норм;
- емоційне переживання, яке супроводжує та забезпечує самоконтроль [10].

Описуючи відповідальність, він звертає увагу на рівневу розвиненість "фокус контролю", тобто здібність брати на себе відповідаль-

ність за своє самоствердження. На першому рівні, на його думку, знаходяться суб'єкти, які недостатньо усвідомлюють свої спонукання і не враховують "якість і ступінь свого впливу на ситуацію". На другому рівні суб'єкт може співставити свої бажання з соціальними задачами, передбачити результати своїх вчинків, бути адекватним оточуючій його реальності. На третьому рівні людина стає творцем свого життя. Вона живе в історичному часі, має "найбільші ступені свободи – свобода виявляти і власними діями вирішувати протиріччя розвитку суспільства" [10, с. 21].

Відповідальність – це важлива форма зовнішнього контролю, яка формально покладена на особистість. Відповідальним у даному випадку призначається людина, яка несе відповідальність (наприклад, за порядок), людина наділена правами та обов'язками у здійсненні певної діяльності, в керівництві справами. Така форма контролю виявляється, коли людина, знаючи норми, принципи, правила суспільства не порушує їх.

Відповідальність – це форма внутрішнього контролю, яка визначає відповідальне ставлення людини до чого-небудь. Це внутрішній механізм контролю, завдяки якому особистість проходить шлях від простого виконавця до активного суб'єкта. Наслідком цього процесу є перенесення інстанції відповідальності із зовнішнього рівня на внутрішній. Виходячи з цього, людина як активний суб'єкт відповідає за своїх дії, перш за все, перед собою.

Таким чином, відповідальність передбачає не тільки знання моральних норм і правил, здібність молодших підлітків заздалегідь обмірковувати і прогнозувати здійснені дії та вчинки, узгоджуючи їх з моральними вимогами, але й готовність до самоорганізації діяльності, готовність вільно брати на себе обов'язки, які визначені суспільним обов'язком. У цьому полягає моральна і суспільна сутність відповідальності.

У своєму дослідженні, присвяченому відповідальності, Д. Фельдштейн виділив наступні сторони відповідальності:

- об'єктивну, яка полягає в сукупності вимог, які висуває суспільство;
- суб'єктивну, як стан свідомості в формі усвідомлення та почуття обов'язку, совісті тощо [10].

Приймаючи до уваги викладені вище уявлення про суть відповідальності, необхідно виділити різницю між відповідальністю як якістю особистості та відповідальним ставленням. У психологічній літературі іноді спостерігається ототожнення цих понять, що не

можна вважати правомірним. Відповідальне ставлення є ситуативним, а відповідальність – стійка якість особистості.

Дослідивши характер взаємодії між колективним та індивідуальним суб'єктами відповідальності Ж. Завадська зазначає, що оскільки індивідуальний і колективний суб'єкти відповідальності феномени різного порядку і їх не можна зводити до одних і тих самих значень, але можна виділити загальну ознаку проявів кожного суб'єкта відповідальності, незалежно від колективу учасників відповідальних взаємин. Колективний суб'єкт відповідальності виникає в результаті єдності під час виконання певної діяльності. Вияви колективної відповідальності, безперечно, передбачають розповсюдження її й на особистості в середині групи. Це виключає покладення відповідальності на групу в цілому таким чином, що індивід перестає бути відповідальним. Колективна відповідальність виникає як результат об'єднання групи людей в суб'єкт діяльності для досягнення певного результату, перетворюючи їх тим самим у єдиний суб'єкт відповідальності [4].

Тільки взаємодія і врахування всіх можливих факторів зовнішнього та внутрішнього середовища молодшими підлітками, зможе зробити їхній вчинок дійсно відповідальним. Поведінку потрібно визначати із сукупності співіснуючих фактів. Беззаперечним є те, що поведінка, яка здійснюється під впливом двох факторів – суб'єкта і ситуації, має різне значення кожного з них у реальному вчинку. Поведінка конкретної дитини може бути вольовою, якщо виявляється достатня ступінь самостійності, або залежною від оточення. Для педагогічної практики дане положення має концептуальне значення, оскільки постає питання відповідальності учасників педагогічного процесу.

Отже, підсумовуючи психологічний аналіз відповідальності, можна констатувати:

- відповідальність – це об'єктивно існуюча залежність між діями (або бездіяльністю) молодших підлітків, їхня реакція на взаємодію з оточуючим світом та наслідками своїх дій;
- у психології відповідальність виступає як властивість особистості, яка характеризує її соціальну типовість;
- відповідальність проявляється в повній мірі на основі єдності свідомості, почуття і волі;
- є формою внутрішнього контролю та слугує засобом саморегуляції діяльності молодших підлітків;
- демонструє моральну зрілість школярів у регулюванні суспільних відносин;
- показує здібність молодших підлітків детермінувати події та дії.

Проблема виховання відповідальності завжди була в центрі уваги педагогічної теорії і практики, розвивалась адекватно потребам суспільства. Важлива ця проблема і в сучасних умовах, оскільки суспільство вимагає від людини самостійності, ініціативності у вирішенні життєвих, навчальних та виробничих проблем.

Проаналізуємо ряд досліджень у галузі педагогіки, які присвячені формуванню відповідальності та виділимо основні ознаки відповідальності, які використовували дослідники для педагогічного впливу на школярів.

У педагогічній спадщині А. Макаренка визначено й обґрунтовано умови ефективного виховання особистості в колективі. На його думку, в педагогічній діяльності повноцінне формування особистості неможливе без відповідальності за свої вчинки, без вимогливих і принципових відносин у колективі. Тільки таке цілеспрямоване виховання може сприяти виробленню звички до моральної поведінки, позитивних рис характеру і волі. А. Макаренко вважав відповідальність соціальною якістю особистості. Він підкреслював, що відповідальність ґрунтується на стосунках залежності. Причому не тільки тоді, коли хтось знаходиться в біді або не може досягти бажаної мети без участі іншого, але й тоді, коли сама людина вважає, що від його праці та зусиль залежить доля загальної справи. У цих міркуваннях А. Макаренко відповідальність виступає не тільки як соціальна якість особистості, але й як елемент її моральної позиції [6, с. 105-221].

Вважаючи відповідальність однією з головних моральних якостей членів будь-якого колективу, А. Макаренко говорив про установа стосунків "відповідальної залежності" вихованців в колективі. Ідея "відповідальної залежності особистості" знайшла своє відображення в системах морального і трудового виховання, в теорії та практиці А. Макаренка. Пряме відношення до цієї ідеї має і система дитячого самоврядування. Включення кожного вихованця в такі зв'язки і стосунки у колективі, в яких перед ним вставали б покладені на нього обов'язки, висунуті вимоги як реальна необхідність, А. Макаренко вважав однією з головних умов і факторів морального виховання.

"Почуття відповідальності – це здібність орієнтування, – писав А. Макаренко, – функція відповідальності в тому й полягає, щоби сприяти регулюванню взаємин і стосунків поміж людьми і суспільством" [6, с. 452].

У педагогічній системі В. Сухомлинського відповідальність розглядається як здатність особистості формулювати і виконувати обов'язки, здійснювати самооцінку і контроль. Він вважав, що ці компоненти можуть бути реалізовані тільки за умови включення дітей у суспільно-корисну, пізнавальну і трудову діяльність, в яких вихованцями привласнюється морально-трудоий досвід, утверджуються переконання, соціалізуються вчинки, розвивається сприйнятливність до слів учителя, його особистого прикладу [9, с. 442].

Якщо в молодшому віці норми моральності розкриваються у конкретному, емоційному вчинку, то в підлітковому віці створюються сприятливі умови для пробудження моральної потреби в благородних вчинках.

Усвідомлення відповідальності ґрунтується на почутті обов'язку, внутрішньою основою якого є совість, яка формує мотивацію до відповідальної поведінки.

Розглядаючи відповідальність у взаємозв'язку з категорією совість, В. Сухомлинський зазначав, що вона є центральним утворенням у свідомості дитини, внутрішнім механізмом, що детермінує напрям становлення індивіда як особистості, зокрема розвиток її моральності. На його думку, совість є одночасно причиною і наслідком внутрішньої роботи духу, яка породжує такий реальний і дієвий вияв совісті, як почуття сорому. Це почуття – суттєвий критерій і показник сформованості в людини відповідальності за власну поведінку і вчинки. Совість і почуття сорому розглядаються педагогом як своєрідні та надійні гаранті відповідальності й обов'язку, тому що вони “як голос внутрішнього “Я” спонукають людину до самоконтролю, мотивують потребу “судити свої вчинки й якості від власного імені” [9].

Отже, необхідною умовою виховання відповідальності в працях класиків педагогіки є включення дітей в активну, самостійну діяльність, без якої говорити о проявах і вихованні відповідальності неможливо.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях питання про сутність відповідальності є дискусійним. Різні підходи до сутності цього поняття обумовлені, на наш погляд, тим, що вона будучи складним утворенням, розглядається авторами з різних поглядів: з боку самовизначення – як результат діяльності, його якісна характеристика; з боку суб'єкта самовизначення – як передумова і результат самовизначення.

У теорії виховання відповідальність виступає як характерна якість суб'єкта діяльності та розглядається в контексті взаємозв'язку

з самостійністю, ініціативністю, старанністю й іншими якостями. Розглядаючи відповідальність як якість особистості, ми маємо на увазі такі прояви особистості, які обумовлюють суспільно значущу поведінку або діяльність людини.

Даючи оцінку поняття «відповідальність» у контексті самовизначення, М. Левківський в своєму дослідженні визначає його як самостійну, творчу діяльність на основі усвідомлення своїх потреб, можливостей і здібностей. Відповідальність – це усвідомлена необхідність, що детермінує поведінку особистості, яка самовизначається. В особистісному аспекті відповідальність розглядається як міцно засвоєна система обов'язків, які стали потребами Як одна з найбільш безпосередніх проявів суспільної сутності людини, вона виявляється у її здібності дотримуватися в своїй поведінці прийнятих у даному суспільстві моральних і правових норм, виконувати рольові обов'язки і відповідати за свої дії [5].

Серед ознак відповідальності М. Левківський виділяє пунктуальність, вірність особистості у виконанні обов'язків, готовність відповідати за наслідки своїх дій. Це, в свою чергу, передбачає чесність, гідність, принциповість, справедливість. Зазначені якості, на його думку, можуть бути реалізовані за умови розвитку емоційних рис і здатності до співпереживання, терпимості, толерантності. Виконання обов'язку неможливе без вольових якостей та зусиль: цілеспрямованості, наполегливості, старанності, стійкості та ін. [5].

Загалом, з позиції педагогіки відповідальність молодших підлітків розглядається, як:

- здатність молодших підлітків формулювати свої обов'язки та виконувати їх, здійснювати контроль за ними і самооцінку;
- характерна властивість суб'єкта діяльності, яка взаємопов'язана з самостійністю, ініціативністю, старанністю та іншими якостями;
- певний рівень морального розвитку молодших підлітків;
- спрямованість на моральне вдосконалення молодших підлітків.

Проблема виховання відповідальності в молодших підлітків у загальноосвітніх школах-інтернатах вимагає подальшого детального та різнопланового дослідження. Перспективним вважаємо підвищення ефективності післядипломної педагогічної освіти з цієї проблеми.

Література

1. Бех І. Д. Ціннісні наголоси у сучасному вихованні / І. Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць / І. Д. Бех. – К., 2007. – С. 7-16.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Божович Л. И. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Гаевая Т. Г. Моральная ответственность как качество личности : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 / Т. Г. Гаевая. – М., 1984. – 18 с.
4. Завадская Ж. Е. Воспитание ответственности у старшеклассников / Завадская Ж. Е., Шевченко Л. В. – Минск : Нар. асвета, 1981. – 152 с.
5. Левківський М. В. Формування відповідального ставлення до праці учнів загальноосвітньої школи (історико-теоретичний аспект): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 / М. В. Левківський. – К., 1994. – 40 с.
6. Макаренко А. С. Методика виховної роботи / А. С. Макаренко – К. : Рад. школа, 1990. – 366 с.
7. Муздыбаев К. Психология ответственности / Муздыбаев К. – М. : Наука, 1983. – 240 с.
8. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1973. – С. 255-420.
9. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1997. – Т.4. – 637 с.
10. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности / Фельдштейн Д. И. – М. : Межд. педакадемия, 1994. – 192 с.
11. Хрущ В. Д. Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности [под ред. Ш. И. Ганелина]. – Л., 1973. – 135 с.

В статье рассматриваются психологические и педагогические аспекты воспитания ответственности у младших подростков. Изложены представления о сути ответственности. Определены уровни развития "фокус контроля". Раскрыты компоненты, типы и признаки ответственности, используемые исследователями для педагогического влияния на школьников школ-интернатов.

Ключевые слова: *младшие подростки, воспитание ответственности, черта характера, качество личности, мотив поведения, нравственное развитие, осознание обязанностей.*

The article deals with psychological and pedagogical aspects of the responsibility teaching of young teenagers. It presents the idea of the essence of responsibility. The levels of "focus contro" are defined. Components, types and characteristics of responsibility, which researchers use for the educational influence on students, are exposed.

Key words: *young teenagers, responsibility teaching, character trait, quality of personality, behavior motives, moral development, awareness of responsibilities.*

УДК 305:159.923

Л.В.Яценко, м.Переяслав-Хмельницький

СКЛАДОВІ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СІМ'Ї ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК ДИТИНИ

Розглядається проблема впливу гендерної культури сім'ї на формування і розвиток дитини в гендерному аспекті. Розкрито складові цієї культури: стереотипи батьківської поведінки, сімейні легенди і романи, традиції і звичаї, сімейні цінності. Показана роль ігрової діяльності, яка сприяє закріпленню складових гендерної культури сім'ї у свідомості та поведінці дитини.

Ключові слова: *гендерна культура сім'ї, дитина, ігрова діяльність, стереотипи батьківської поведінки, сімейні легенди і романи, традиції, звичаї, сімейні цінності.*

Гендерні дослідження в українській педагогіці – порівняно новий і недостатньо розроблений напрям, який пропонує свій погляд на світ, відносини між представниками різних статей, що веде до серйозних змін у світогляді, сприяє формуванню більш активної соціальної позиції, зміні суспільної свідомості.

Індикаторами гендерних характеристик поведінки виступають нові соціальні ролі, що виникають у сучасних умовах. Система відносин чоловіків і жінок у нашому суспільстві, яке традиційно орієнтувалося на чоловіків, заснована на економіці і диктує зміст чоловічих та жіночих ролей. Жіночий рух, нові технології зумовили різку зміну цих ролей. У деяких ситуаціях відбувається обмін ролями, а в інших – вони замінюються спільним виконанням обов'язків. Усе це актуалізує необхідність досліджень у галузі гендерних відносин і гендерного виховання.

Останнім часом вийшли друком наукові статті та праці, присвячені висвітленню різних аспектів гендерної педагогіки: (Н. Єрофеева, С. Риков, Т. Хрїзман, А. Чекаліна, О. Ярська-Смирнова та інші). Їх аналіз засвідчує, що важливе значення на гендерний розвиток особистості справляє гендерна культура сім'ї.

За своєю виховною функцією сім'я є тим середовищем, де зростаюча особистість навчається "жити в суспільстві", оволодіває соціальними нормами поведінки та цінностями, наслідуючи своїх батьків. Дитина орієнтується на приклад батьків, намагається стати

такою, як вони, переймає особливості їхньої поведінки, залучається до гендерної культури сім'ї і починає розуміти, що означає бути хлопчиком чи дівчинкою, чоловіком або жінкою.

Мета статті – розкрити особливості гендерної культури сім'ї як вагомого фактору формування і розвитку хлопчиків і дівчат.

Як засвідчують наші дослідження, основу гендерної культури сім'ї складають гендерні стереотипи батьківської поведінки, сімейні легенди і романи, традиції і звичаї, сімейні цінності. Гендерна культура сім'ї – це свого роду “конструювання соціального середовища і створення її неповторності на основі наявних у даній сім'ї стереотипів поведінки, сімейних легенд і традицій” [8, с.4].

Вивчаючи проблему впливу сім'ї на гендерне становлення особистості, А. Менегетті дійшов висновку, що завдяки такому впливу дитина “програмується”, “підштовхується” під певний спосіб життя та його бачення, під певний стан свідомості. На цій основі формується її характер. Дитина “раз і назавжди заганяється в колію заданих дій і знань, втрачаючи здатність бачити сутність реальності” [9, с. 161]. Іншими словами, у своєму розвитку зростаюча особистість може обирати не з усього багатоманіття інформаційних потоків, що пропонує їй навколишній світ, а лише з обмеженого кола інформації, яка допускається батьками і членами сім'ї, з огляду на вироблені сімейні стереотипи.

Поняття стереотипів було запроваджене американським науковцем У. Ліппманом, який розумів їх як “упереджені думки, які рішуче керують усім процесом сприйняття. Вони маркують певні об'єкти як знайомі чи незнайомі, тому ледве знайомі видаються добре відомими, а незнайомі – глибоко чужими” [11, с. 50].

Вступаючи в соціальний світ, кожний індивід у процесі виконання соціальних ролей зобов'язаний обирати з готового переліку стереотипів поведінки той, який відповідає його можливостям. Якщо цього не відбувається, у людини виникають проблеми. Стереотипи можуть поставати і як керівництво до дії: люди не лише пізнають знайомі та звичні зразки, а й намагаються дотримуватися їх, щоб бути зрозумілими для інших і для самих себе. Доволі часто людина створює образи інших, ґрунтуючись не на тому, якими ці інші є насправді, а на передбаченнях того, якими вони мають бути, або на власних бажаннях бачити іншого таким, яким його хочеться бачити. Успадковані зразки передаються від покоління до покоління, наші спроби сприйняття світу, ставлення до

природи, взаємодії з іншими перемішані, і впливають на нинішню ситуацію [8, с. 49].

Тому не можна не погодитися з думкою російського дослідника В. Агеєва, який вважає, що “розглянутий з психологічної точки зору процес стереотипізації не є релевантним етичній антиномії “добре або погано”. Сам по собі цей процес не є ані поганим, ані гарним. Він виконує об’єктивно необхідну функцію, даючи змогу швидко, легко і доволі надійно категоризувати, спрощувати, схематизувати найближче і більш віддалене соціальне оточення” [1, с. 98].

Отже, стереотипи створюються, маючи під собою психологічне підґрунтя, яке дає змогу швидко засвоювати запропоновані зразки для полегшення адаптації у соціальному середовищі. Свідомість кожної людини містить значну кількість шаблонів або кліше, які віддзеркалюють світ таким, яким вона хоче його бачити. Тобто, все, що відбувається з нею, сприймається крізь призму стереотипів, які склалися, визначаючи як думки, так і вчинки індивіда.

На думку Л. Єгорової, стереотипи – це поведінкові категорії, своєрідні коди, через які дитина зіштовхується з реальністю, усвідомлює її, виражає себе. Це – психофізичні категорії, що покладаються в основу самоідентифікації дитини, і які будуть визначати сценарії всього її подальшого життя [7]. “Ефект стереотипізації” засвідчує, що будь-який тип суспільства має власний набір економічних, соціальних і політичних засобів формування тієї чи іншої сукупності стереотипів. Зміст цих стереотипів, рівні їхнього впливу на спосіб життя людей значною мірою залежать від сім’ї.

Проникаючи в глибини людської психіки, стереотипи надають індивіду суттєву допомогу в процесі його життєдіяльності: не треба кожного разу вирішувати стандартні завдання. Стереотипне мислення – підґрунтя для нестереотипного. Але якщо стереотипне мислення – вже вирішена мислиннева операція, нестереотипне – вибір рішення, що спирається на відомі кожній людині опорні дані. Не кожен здатний вирішувати нестандартні задачі, адже для цього, по-перше, треба мати набір різних стереотипних рішень, кожне з яких можна отримати завдяки досвіду. По-друге, треба вміти вибрати з наявного набору варіантів необхідне рішення. Ще М. Бехтерев наголошував на важливості стереотипів для ефективною життєдіяльності людини. “Пізнаючи світ, – писав він, – зростаюча людина постійно задовольняє прагнення мозку до діяль-

ності, причому весь час до нової. І водночас у мозку та організмі безперервно відбувається автоматизація повторюваної діяльності з формуванням відповідних матриць пам'яті, які надалі підтримують набуті повні або напівавтоматизми. Ці два екстремуми в діяльності мозку – прагнення до пізнання різноманітного світу та автоматизація оптимально формують функціональний мозок людини, де базова стереотипна діяльність звільняє територію мозку для нестереотипної діяльності, а нестереотипна використовує стереотипну як фундамент” [3, с. 271].

Якщо стереотипи – це створювані шаблони, кліше чи образи, то напрями, за якими відбувається процес відповідності цим стереотипам, – це настановлення. Настановлення базуються на принципах – регуляторах, які допомагають людині порівнювати свою поведінку з прийнятими цінностями. На відміну від правил, які діють стосовно конкретної сфери діяльності або в процесі виконання конкретної соціальної ролі, принципи існують як фундаментальні істини, які мають універсальне застосування. Будучи засвоєними, тобто перетвореними на навички, принципи можуть стати підґрунтям для створення правил. Цей ланцюжок має такий вигляд:

Стереотипи → настановлення → принципи → навички → правила → соціальна роль.

Кожному хочеться вірити, що його картина світу найбільш наближена до об'єктивної реальності. Проте в дійсності люди сприймають світ залежно від умов і того, якими вони є самі. Намагаючись описати явища навколишньої дійсності, люди, по суті, описують себе, своє уявлення про ці явища. Якщо хтось не погоджується з нашою думкою, ми вважаємо цю людину неповноцінною. А насправді люди “по-різному бачать речі – кожний крізь призму свого досвіду”. Це не означає, що об'єктивні факти не існують взагалі. Просто “інтерпретація фактів залежить від наявних стереотипів і минулого досвіду. Модель світу – правильна чи помилкова – визначає наш спосіб мислення і спосіб дій” [8, с. 50].

Стереотипи формують думки та уявлення людей. Однак зазвичай вони не відповідають реальності. Стереотип – це “картинка в нашій свідомості”, а не пряме віддзеркалення реального світу

Звертаючись до вивчення проблем стереотипізації, Н. Єрофєєва до найбільш поширених батьківських стереотипів залічує такі, як:

1. Статеворольові стереотипи.
2. Стереотипи взаємин.
3. Стереотипи очікувань.

4. Мовленнєві стереотипи.
5. Стереотипи моделей сімейних відносин.
6. Стереотипи моделей поведінки [8, с. 86].

Статорольові стереотипи. Коли сім'я очікує на дитину, вона намагається заздалегідь визначитися зі своєю поведінкою стосовно неї, зважаючи на її стать. Тобто, на статеві відмінності дітей батьки реагують різним до них ставленням.

Стереотипи взаємин. У своїх взаєминах з дітьми батьки частіше сварять хлопчиків і більш ласкаві з дівчатками.

Стереотипи очікувань щодо розвитку дитини. Батьки заздалегідь планують, що саме їхня дитина повинна вміти, коли досягне 2-х років, 4-х років, 8-ми років..., підпорядковуючи цим очікуванням сімейне виховання. У такий спосіб вони вибудовують бажаний образ і зазнають страждань, якщо дитина не відповідає йому.

Мовленнєві стереотипи – це ті директиви, оцінки та настановлення, які батьки дають дітям. При цьому вони часто не замислюються над тим, яким чином ці настановлення впливають на емоційне здоров'я дитини, на її самопочуття як суб'єкта сімейного спілкування.

Стереотипи моделей сімейних відносин. Моделей таких відносин існує багато, Але закономірність одна: модель поведінки дорослих – це основа життєвої позиції, характеру дитини, її комплексів і вибору напрямку в розвитку своєї долі.

Одна з моделей сімейних відносин – неповна сім'я, найчастіше сім'я без батька. І справа не в тому, що сьогодні помітна частка матерів може самостійно впоратися з матеріальним забезпеченням своєї сім'ї. Статистика свідчить, що хлопчики, які виховуються без батька, мають більшу схильність до жорстокості, їх легше образити, вони гірше навчаються, мають проблеми з дисципліною і часто опиняються в асоціальних групах. У дівчат, які виховуються без батька, спостерігається занижена самооцінка, вони частіше вступають у ранні статеві зв'язки, вагітніють, стають жертвами насильства [4, с. 105].

Стереотипи моделей поведінки. Однією з найбільш поширених моделей поведінки жінки чоловіки вважають "лісопилку". „Лісопилкою” стає людина, яка обтяжена домашніми обов'язками, відчуває себе безвладною і нездатною кардинально змінити своє життя. Значний відсоток дівчат зростають з переконанням, що ця модель поведінки є основою сімейного життя. При цьому не береться до уваги той факт, що "пиляння" є виразним сигналом того,

що між людьми наявна проблема спілкування. Як наслідок, батьки, які дотримуються такої моделі поведінки, потрапляють у порочне коло: чим частіше вони повторюють і вимагають, тим сильніше опирається дитина.

Усвідомлюючи вплив батьківських стереотипів на формування і розвиток дитини в сім'ї, С. Бем пропонує батькам дві стратегії виховання. Перша полягає в тому, щоб навчити дітей відмінностям між статями, звертаючи їхню увагу на соціальні уявлення про стать, які змінюються в суспільстві і в кожній культурі. Друга стратегія пов'язана із забезпеченням альтернативними схемами, такими, як схема індивідуальних відмінностей [2, с. 15–16].

Для реалізації першої стратегії батьки можуть продемонструвати дитині способи виконання нетрадиційних гендерних ролей. При цьому особливу увагу С. Бем звертає на неприпустимість застосування дисциплінарних методів з апелюванням до статі як найбільш поширеному аргументу. Натомість, стверджує американська дослідниця, батьки мають розповідати дітям про власне статеві відмінності. Отримуючи чітке визнання статі, дитина водночас отримує можливість для конструювання своєї концепції мужності та жіночості на біологічних засадах.

Друга стратегія передбачає забезпечення дітей схемами індивідуальних відмінностей. Різні люди вірять у різні речі і наявність різних, іноді протилежних переконань – це скоріше правило для суспільства, ніж виключення. Діти повинні знати, що існують дискримінації за різними ознаками, в тому числі й за ознаками статі. Гендерна характеристика в цьому випадку формується під впливом специфічного виховання і завдяки особливій позиції батьків, які заохочують дитину до засвоєння відповідних моделей поведінки.

Наступним фактором, що складає основу гендерної культури сім'ї, як уже зазначалося вище, є сімейні легенди і романи, які створюються і передаються від покоління до покоління, справляючи помітний вплив на характер гендерного виховання хлопчиків і дівчат. Встановлення генеалогічного порядку перетворює сім'ю на організовану систему, вписує кожну людину в певну лінію родичів, де вона буде займати послідовно одне місце за іншим. Це дає особистості змогу „відрізнитися своєю унікальністю, утвердитися як ланка історії, яка почалася до неї і буде передаватися через

неї та її близьких". У цій перспективі сім'я є спільнотою, яка встановлює для кожного індивіда його "особливе юридично обґрунтоване місце в генеалогічному ланцюжку, що має свою ієрархію порівняно з відносинами, які ґрунтуються на емоційних зв'язках" [8, с. 95].

На думку Де Гольжака, сімейний роман означає комплекс сімейних історій, які передаються від покоління до покоління, і в яких розповідається про події минулого, долі різних персонажів. Але між "об'єктивною" історією і "суб'єктивною" розповіддю наявне розходження або простір, який дає змогу "розмірковувати про динаміку процесів передачі, прилаштовуватися до розбіжностей між ідентичністю приписаною, бажаною і набутою, про сімейні сценарії, які показують дітям, що є бажаним, можливим, а що негативним, загрожуючим" [6, с. 11].

Спосіб викладу сімейної історії дає змогу не лише передати дитині певні факти, а й вказати на те, який сенс їм треба надавати. За допомогою сімейних розповідей (романів) зростаючій особистості передаються свого роду „інструменти" щодо способів людського існування.

Іншими, не менш значущими факторами, які позначаються на змісті гендерної культури сім'ї, є сімейні звичаї і традиції.

Звичай – це повторення в діях людини того, що роблять інші члени спільноти [5, с. 40]. Звичай завжди пов'язаний з вирішенням тієї чи іншої типової життєвої задачі, що є значущою для більшості членів сім'ї, і зароджується лише у спілкуванні. Норми і правила, які встановлюються в сім'ї, формують звички, створюють стереотипи. Послідовність зародження звичаю можна представити таким чином:

Поява діяльності, що є цікавою для членів сім'ї → фіксація в свідомості користі цієї діяльності → закріплення її у звичці → відтворення її в іншій життєвій ситуації → закріплення як звички для інших членів сім'ї.

Отже, якщо звичка зароджується індивідуально, то звичай з'являється лише у взаємодії людей.

Традиція – це те, що перейшло від одного покоління до іншого, що успадковане від минулих поколінь [10, с. 388]. Але який досвід вважати значущим і яким чином передати його наступним поколінням, кожна сім'я визначає самостійно. Конкретні традиції сім'ї належать до її базових цінностей, реалізують відносини наступності, але обов'язково між поколіннями.

Вагома роль у привласненні дитиною сімейних стереотипів, звичаїв, традицій, цінностей належить ігровій діяльності. Завдяки іграм та іграшкам дитина легше оволодіває нормами і правилами життя в сім'ї та суспільстві, за їх допомогою в неї розвиваються інтелект та емоції, мовлення. В іграх закріплюються гендерні відмінності, формуються погляди майбутніх чоловіків і жінок на світ, закладається вибір стереотипної моделі поведінки.

Ігри з матір'ю спрямовані на процес взаємин між учасниками, а надалі – це моделі взаємин між людьми. Вміння розмовляти, влагоджувати конфлікти, відчувати ситуацію – це те, чому мати найчастіше навчає дитину в процесі ігрової діяльності. Навіть граючи з дитиною, вона намагається заспокоїти її, материнська гра – свого роду продовження і форма догляду за нею.

Ігри з батьком спрямовані на дослідження і техніку виконання різних дій. Батько і загалом чоловіки надають перевагу силовим іграм і діям, які розвивають активність дитини.

Отже, ми розглянули три компоненти, які створюють підґрунття для формування гендерної культури сім'ї і водночас є факторами її реалізації: батьківські стереотипи поведінки, сімейні легенди і романи, традиції і звичаї. Саме вони визначають внутрішній зміст гендерної культури сім'ї та особливості її зовнішніх проявів, що мають безпосередній вплив на особливості гендерного становлення хлопчиків і дівчаток. Ігрова діяльність показана як спосіб закріплення елементів гендерної культури в свідомості та поведінці дитини.

Перспективним уявляється дослідження реального впливу гендерної культури сім'ї на формування і розвиток хлопчиків і дівчат у сучасних умовах, що дасть змогу намітити головні напрями роботи з батьками з метою поліпшення характерної для їхньої сім'ї гендерної культури.

Література

1. Агеев В. С. Психологическое исследование социальных стереотипов / В. С. Агеев // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 97–101.
2. Бем С. Л. Липзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Л. Бем / [пер. с англ.]. – М.: Рос. политическая энциклопедия, 2004. – 336 с.
3. Бехтерев Н. П. Магия мозга и лабиринты жизни / Н.П.Бехтерев. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2007.

4. Биддалф С. Воспитание мальчишки : Почему мальчишки такие разные, и как помочь им стать настоящими мужчинами / Стив Биддалф / [пер. с англ. И. А. Литвиновой]. – М. : РИПОЛ классик, 2005. – 276 с.
5. Бондырева С. К. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО “МОДЭК”, 2004. – 280 с.
6. Де Гольжак В. История в наследство: Семейный роман и социальная траектория / В. Де Гольжак. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 233 с.
7. Егорова Л. С. Гендерные стереотипы в управлении / Л. С. Егорова // Женщина в российском обществе. – 2001. – № 3–4. – С. 15–19.
8. Ерофеева Н. Ю. Гендерная педагогика: учеб. пособие / Н. Ю. Ерофеева. – Ижевск: ERGO, 2010. – 312 с.
9. Менегетти А. Женщина третьего тысячелетия / А. Менегетти. – М.: ННБФ “Оптопсихология”, 2007. – 256 с.
10. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Рус. яз., 1983. – 816 с.
11. Ядов В. А. К вопросу о стереотипизации в социологии / В. А. Ядов // Философские науки. – 1960. – № 2. – с. 50–55.

Рассматривается проблема влияния гендерной культуры семьи на формирование и развитие ребенка в гендерном аспекте. Раскрыты составляющие этой культуры: стереотипы родительского поведения, семейные легенды и романы, традиции и обычаи, семейные ценности. Показана роль игровой деятельности, которая способствует закреплению составляющих гендерной культуры семьи в сознании и поведении ребенка.

Ключевые слова: *гендерная культура семьи, игровая деятельность, ребенок, стереотипы родительского поведения, семейные легенды и романы, традиции, обычаи, семейные ценности.*

The problem of influencing of family's gender culture on forming and development of child in a gender aspect is examined. The constituents of this culture: stereotypes of paternal conduct, domestic legends and novels, traditions and consuetudes, domestic values are exposed. The role of playing activity as instrumental in fixing of constituents of family's gender culture in consciousness and conduct of child is shown.

Key words: *gender culture of family, child, playing activity, stereotypes of paternal conduct, domestic legends and novels, traditions, consuetudes, domestic values.*

ЗМІСТ

- С.П. Нечай, м. Сімферополь*
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ
АУДІАЛЬНОГО СПРИЙМАННЯ СВІТУ ДИТИНОЮ
В ОНТОГЕНЕЗІ3
- О.В. Оксенюк, м. Рівне*
ПЕДАГОГІЧНО-КРАЄЗНАВЧИЙ ПРОЕКТ ЯК ЗАСІБ
ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ: КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ.....15
- І.А.Онищук, м.Кременець*
ВПЛИВ ВИХОВАТЕЛІВ, МУЗИЧНИХ КЕРІВНИКІВ
ТА БАТЬКІВ НА РОЗВИТОК ТВОРЧОГО
САМОВИРАЖЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У
МУЗИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....23
- О.І. Остапенко м. Київ*
СТАН РОБОТИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ
З ВИХОВАННЯ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ ІНТЕРЕСУ
ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ31
- О.І.Падалка, м.Рівне*
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
ПРІОРИТЕТНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ
У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ39
- А.П.Панчук, м. Рівне*
ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ
ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ46
- О.М. Пархоменко, м. Київ*
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ
У СТАРШОКЛАСНИКІВ ГОТОВНОСТІ
ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В СФЕРІ
СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ ПРОФЕСІЙ.....55

<i>Т.П.Пернарівська, м. Ірпінь</i>	
ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО ГАРМОНІЙНИХ ВІДНОСИН: СУТНІСТЬ І СТАН СФОРМОВАНOSTІ ...	64
<i>Ж.В. Петрочко, м. Київ</i>	
РІЗНОРІВНЕВА УЧАСТЬ У ЖИТТІ СУСПІЛЬСТВА Й ПРИЙНЯТТІ РІШЕНЬ ЯК ПРОЯВ СУБ'ЄКТНОСТІ ДИТИНИ	73
<i>Т.В. Потапчук, м.Рівне</i>	
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	82
<i>Л.Л. Примачок, м. Рівне</i>	
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ДУХОВНОЇ ЦІННОСТІ РОЗРАДИ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ	91
<i>К. І. Приходченко, м. Донецьк</i>	
ТЕХНОЛОГІЇ ВИКОНАННЯ ЦІЛЕЙ МОЖЛИВОЇ ДОСКОНАЛОСТІ ІНДИВІДА У ПРОЕКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	102
<i>О. С. Пюра, м.Переяслав-Хмельницький</i>	
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ДИТЯЧИХ ОЗДОРОВЧИХ ЗАКЛАДІВ.....	110
<i>А. А. Ребрина, м. Хмельницький</i>	
АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МАРКЕТИНГУ	119
<i>О.В.Роговець, м. Київ</i>	
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	128
<i>Н.П. Романів, м. Кременець</i>	
СТАН СФОРМОВАНOSTІ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ ШКІЛ- ІНТЕРНАТІВ ДО СВОЇХ ПРАВ ТА ОБОВ'ЯЗКІВ.....	137

<i>Д.В. Ротфорт, м. Харків</i>	
МОДЕЛЬ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	146
<i>О.В. Салтикова, м. Кіровоград</i>	
ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: ОСНОВНІ ПОЗИЦІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	154
<i>С. О. Свириденко, м. Київ</i>	
ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ СВІДОМОГО СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я СТАРШОКЛАСНИКІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ.....	164
<i>Ю.І.Сидоренко, м. Миколаїв</i>	
РОЛЬ МАТЕРІ У ФОРМУВАННІ ГАРМОНІЙНИХ ВЗАЄМИН З ПІДЛІТКАМИ В УМОВАХ НЕПОВНОЇ СІМ'Ї.....	173
<i>О.Є. Смолінська, м. Дрогобич</i>	
ОСОБИСТІТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	181
<i>Р.В.Сопівник, м.Київ</i>	
РОЛЬ НАСТАВНИКІВ АКАДЕМІЧНИХ ГРУП У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРОПРОМИСЛОВОГО КОМПЛЕКСУ УКРАЇНИ	190
<i>І.О. Сяська, м. Рівне</i>	
СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	202
<i>Тарасенко А.В., м. Ніжин</i>	
ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ЗАНЯТТЯХ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ ТА СПОРТОМ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	212

- Г.П. Тарасюк, м. Київ*
ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «РІВНИЙ-РІВНОМУ»
В ЕКОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ ПІДЛІТКІВ221
- Н.О. Терентьєва, м. Київ*
РЕАЛІЗАЦІЯ ПОЛІТЕХНІЗАЦІЇ ЯК ТЕНДЕНЦІЇ
У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ОСТАННЮ
ЧВЕРТЬ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ230
- М.В. Тимчик, м. Київ*
ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ
У ПРОЦЕСІ ФІЗКУЛЬТУРНО-МАСОВОЇ РОБОТИ 240
- О.П. Третяк, м. Кіровоград*
ВИВЧЕННЯ СТАНУ ВИХОВАНOSTІ ЦІННІСНОГО
СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ У МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ249
- С.В. Удовицька, м. Київ*
СПЕЦИФІКА ВИХОВАННЯ ГІДНОСТІ
В СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ.....259
- Федорова Є.В., м. Київ*
ФУНКЦІОНАЛЬНО-ПРОГНОСТИЧНА МОДЕЛЬ
ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ СТУДЕНТІВ З
ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ269
- Т.Є. Федорченко, м.Київ*
ПРОФІЛАКТИКА ДИТЯЧОЇ БЕЗДОГЛЯДНОСТІ
ТА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ
В УМОВАХ ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВНОГО
СЕРЕДОВИЩА ШКОЛИ СОЦІАЛЬНОЇ
РЕАБІЛІТАЦІЇ 279
- А.В. Хижняк, м. Київ*
ДІАГНОСТИКА РІВНІВ ВИХОВАНOSTІ ЧУЙНОСТІ
У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....289
- В.І. Хоронжук, м. Миколаїв*
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА
ОСОБИСТОСТІ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА296

<i>О.Л. Хромова, м. Київ</i>	
ОБГРУНТУВАННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ В ДОСЛІДЖЕНІ РОБОТИ ШКОЛИ З ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ БАТЬКІВ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ	304
<i>М.Є. Чайковський, м. Хмельницький</i>	
ПРОГРАМА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ.....	312
<i>Г.Ф. Чернишова, м. Суми</i>	
ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ РОБОТОЮ ОЗДОРОВЧОГО ДИТЯЧОГО ЦЕНТРУ	323
<i>В.М. Шахрай, м. Біла Церква</i>	
ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ.....	332
<i>Л.В. Шелестова, м. Київ</i>	
КІЛЬКІСНО-ЯКІСНИЙ АНАЛІЗ УЯВЛЕНЬ ПРО ПРЕДМЕТИ У КАРТИНІ СВІТУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	342
<i>В.І. Шутенко, м. Переяслав-Хмельницький</i>	
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ	353
<i>А.А. Яценко, м. Київ</i>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ У ШКОЛАХ – ІНТЕРНАТАХ.....	360
<i>Л.В. Яценко, м. Переяслав-Хмельницький</i>	
СКЛАДОВІ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СІМ'Ї ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК ДИТИНИ	370

Наукове видання

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

Збірник наукових праць

Книга 3

Підписано до друку 28.09. 2012 р.

Формат 60x84/16. Гарнітура Times.

Папір офсетний. Друк офсетний.

Зам. 324. Ум. друк. арк. 22,32. Обл.-вид. арк. 20,08

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