

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

**СУЧАСНИЙ ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС:
СУТНІСТЬ ТА ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ**

**Матеріали
науково-практичної конференції
Інституту проблем виховання НАПН України
(за результатами науково-дослідної роботи у 2010 році)**

Випуск 1

**Івано-Франківськ
Видавництво «Тіповіт»
2011**

УДК 372.3/4
ББК 74.100.5
Б 55

Рекомендовано до друку

*вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України
(протокол № 5 від 27 травня 2011 р.)*

Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал
// Матеріали наук.-практ. конференції (за результатами науково-дослідної роботи Інституту проблем виховання НАПН України у 2010 році) /За ред. І. Д. Бега, О. В. Мельника. – Івано-Франківськ: В-тво “Тіповіт”, 2011. – Вип. 1. – 236 с.

Б 55

У матеріалах науково-практичної конференції (звітної) представлені теоретико-практичні досягнення та наукові розвідки співробітників та аспірантів Інституту проблем виховання НАПН України, здійснені в галузі теорії і методики виховання, соціальної та дошкільної педагогіки впродовж 2010 року.

УДК 372.3/4
ББК 74.100.5
Б 55

ПЕРЕДМОВА

Якісно новий період розвитку нашої освіти в епоху глобальних цивілізаційних процесів вимагає теоретико-технологічного осмислення проблеми виховання зростаючої особистості, її морально-духовного становлення, ціннісного самовизначення й особистісного вдосконалення. Над вирішенням цієї стратегічної мети, створюючи теорію і практику розвивального виховання, працюють співробітники та аспіранти Інституту проблем виховання НАПН України. Зосереджуючи свої зусилля на експериментальному виявленні умов успішної трансформації зовнішньо детермінованого виховного процесу у внутрішньо зумовлений, науковці прагнуть визначити сучасний зміст і технологізувати процес духовно-моральної підготовки дітей і молоді до активної, творчої, соціально значущої, сповненої особистісного сенсу життєдіяльності.

У першому випуску збірника матеріалів щорічної (звітної) науково-практичної конференції представлені теоретико-практичні досягнення та наукові розвідки в галузі теорії і методики виховання, соціальної та дошкільної педагогіки, здійснені співробітниками та аспірантами Інституту проблем виховання НАПН України впродовж 2010 року.

Для зручності ознайомлення читачів з виховною проблематикою, напрямами дослідницьких пошуків та найбільш значущими експериментальними результатами, презентованими у виступах учасників конференції на пленарному та секційних засіданнях, матеріали збірника згруповані за відповідними розділами, в яких розкриваються методологічні, теоретичні та змістовно-технологічні аспекти виховання дітей та молоді в різних соціальних структурах .

У першому розділі “Теоретико-методичні орієнтири досліджень сучасного виховного процесу” розміщені матеріали виступів учасників конференції на пленарному засіданні. Зміст цих матеріалів окреслює коло найбільш актуальних і соціально значущих виховних проблем, напрями дослідницьких пошуків і результати теоретико-методичних досліджень у галузі теорії і методики виховання, соціальної та дошкільної педагогіки.

Наступні чотири розділи (“Теоретико-методичні орієнтири досліджень сучасного виховного процесу”, “Науково-теоретичне підґрунтя виховання особистості”, “Зміст та технології сучасного виховання дітей та учнівської молоді”, “Виховний процес у різних соціальних структурах”, “Виховний потенціал освітнього процесу”) згруповані в алфавітному порядку залежно від тематики виступів учасників конференції на секційних засіданнях.

Маємо надію, що матеріали науково-практичної конференції “Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал”, які планується публікувати щорічно за результатами науково-дослідної роботи Інституту проблем виховання НАПН України, допоможуть науковцям планувати дослідження, а практикам збагачувати свій педагогічний досвід сучасною виховною теорією та методикою.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	3
ЗМІСТ	4
1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ ДОСЛІДЖЕНЬ СУЧАСНОГО ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ	9
<i>Бех І. Д.</i> Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей	9
<i>Пустовіт Г. П.</i> Психолого-педагогічні засади формування особистості у позашкільному навчальному закладі	13
<i>Оржеховська В. М.</i> Профілактика дитячої бездоглядності в умовах нової соціокультурної ситуації	19
<i>Пустовіт Н. А.</i> Теорія і методика формування екологічно доцільної поведінки учнів загальноосвітньої школи	21
2. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДґРУНТЯ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ	23
<i>Барило А. В.</i> Чуйність як психолого-педагогічна категорія	23
<i>Воскобій О. Л.</i> Теоретичні засади формування екологічного світогляду студентів-юристів	25
<i>Гасин М. О.</i> Критерії, показники та рівні сформованості соціальної компетентності у старших підлітків позашкільних навчальних закладів	27
<i>Джафарова О. С.</i> Основні підходи до визначення “творчого самовираження” в науковій літературі	29
<i>Дмитренко О. М.</i> Художній образ як категорія естетики	31
<i>Журавель Т. І.</i> Характеристика підходів до здійснення профілактики віл-інфікування в установах пенітенціарної системи	33
<i>Золотарьова О. О.</i> Наукові засади естетичного виховання особистості: філософський та історико-педагогічний аспект	35
<i>Зубалій М. Д.</i> Сутність і зміст поняття “форма фізичного виховання”	37
<i>Канішевська Л. В.</i> Теоретико-методичні основи виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності	39
<i>Кораблева О. В.</i> Мобінг як соціально-педагогічна проблема малої групи школярів	41
<i>Краснова Н. М.</i> Проблема світовідображення у науковій літературі	42
<i>Лисицина Ю. С.</i> Толерантність як педагогічна категорія	44
<i>Лящук О. С.</i> Теоретичні основи профілактики шкідливих звичок серед молодших підлітків шкіл-інтернатів	47
<i>Малиношевський Р. В.</i> Солідарність як базова соціальна цінність малих груп підлітків	48
<i>Маруніна Г. Г.</i> Теоретичні засади виховання основ культури гідності дошкільників	50
<i>Мачуський В. В.</i> Особливості застосування особистісного підходу в допрофесійній підготовці вихованців позашкільних навчальних закладів	51
<i>Назаренко Г. А.</i> Сучасні підходи до виховання культури демократії старшокласників	53
<i>Повалій Л. В.</i> Концептуальні підходи до формування гуманних	

батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї	56
<i>Свириденко С. О.</i> Теоретичні засади формування свідомого ставлення старшокласників інтернатних закладів до власного здоров'я	58
<i>Третяк О. П.</i> Ставлення до людини: ціннісний аспект	60
<i>Удовицька С. В.</i> Теоретичні аспекти феномена "гідність"	62
<i>Федорова Є. В.</i> Критерії і показники громадянськості студентів з особливими потребами	63
<i>Федун Л. М.</i> Самооцінка й домагання в структурі професійного самовизначення старшокласника	66
<i>Шумило С. А.</i> Теоретичні засади виховання гуманістичних цінностей у старшокласників	68
<i>Якименко Л. Ю.</i> Формування у старших дошкільників уявлень про дитячу життєдіяльність як науково-педагогічна проблема	70
3. ЗМІСТ І ТЕХНОЛОГІЇ СУЧАСНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ	73
<i>Алексєєнко Т. Ф.</i> Педагогічні умови формування базових соціальних цінностей у малих групах школярів	73
<i>Бернацька О. Б.</i> Свідома виховна стратегія як передумова виховання вчинкової самостійності учнів 9-12 років інтернатних закладів	75
<i>Верещенко Т. В.</i> Актуальність формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку	77
<i>Гайдамака О. В.</i> Спільні теми з різних видів мистецтва як засіб поліхудожнього виховання учнів	79
<i>Горпинюк В. П.</i> Комунікативна етика як форма запобігання насильства між батьками і дітьми	80
<i>Зоря Ю. М.</i> Організаційні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій у патріотичному вихованні старшокласників	82
<i>Киричок В. А.</i> Використання методу проєктів у патріотичному вихованні молодших школярів у позаурочній діяльності	85
<i>Ковганич Г. Г.</i> Технології профілактики дитячої бездоглядності в умовах сучасного ЗНЗ	87
<i>Колонькова О. О.</i> Спрямування на самовиховання – головна умова екологічного виховання підлітків	89
<i>Кононко О. Л.</i> Реалістичний образ світу як передумова формування компетентності дошкільника	91
<i>Корнієнко А. В.</i> Педагогічні умови формування соціальної компетентності підлітків у позашкільних навчальних закладах	93
<i>Кузьменко Л. В.</i> Зміст правової освіти старшокласників та проблеми формування їх свідомого ставлення до своїх базових прав і обов'язків	96
<i>Морін О. Л.</i> Результати дослідження змісту і педагогічних засобів підготовка учнів 8–9-х класів до вибору технологічного напрямку профільного навчання	98
<i>Окушко Т. К.</i> Педагогічні умови оптимізації процесу формування світоглядної позиції підлітків в умовах дитячого об'єднання	99
<i>Остапенко О. І.</i> Педагогічні умови фізичного виховання учнів початкових класів у позакласній роботі	101
<i>Павицька К. М.</i> Педагогічні умови виховання поваги до дитини у	

майбутніх учителів	103
<i>Першко Г. О.</i> Змістовно-технологічні компоненти підготовки соціальних педагогів до роботи з дітьми з особливостями психофізіологічного розвитку	105
<i>Пруцакова О. Л.</i> Еколого-виховні орієнтири формування екологічно доцільної поведінки школярів	107
<i>Рагозіна В. В.</i> Програма курсу “Основи наук у веселих дослідах і експериментах” (для дітей 5-7 років)	108
<i>Тарасюк Г. П.</i> Формування екологічної поведінки старшокласників засобами технології “рівний-рівному”	110
<i>Чорна К. І.</i> Особливості моделювання системи патріотичного виховання дітей та учнівської молоді	112
<i>Шкільна І. М.</i> Сучасні форми і методи виховання старших підлітків у позаурочній роботі	115
4. ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС У РІЗНИХ СОЦІАЛЬНИХ СТРУКТУРАХ ...	117
<i>Білан Т. М.</i> Дитяча громадська організація як сприятливе середовище для набуття соціального досвіду підлітків	117
<i>Бойко А. Е.</i> Особливості творчого самовираження дітей молодшого шкільного віку	119
<i>Глушко Н. В.</i> Соціальна реабілітація дезадаптованих старших підлітків в умовах професійних ліцеїв	121
<i>Грїтчина А. І.</i> Дослідження стану готовності до сімейного життя у старшокласників шкіл-інтернатів	123
<i>Гурин О. М.</i> Полікультурне виховання старшокласників у процесі взаємодії школи і музею	124
<i>Данилова А. П.</i> Розвиток соціальної ініціативи студентської молоді як соціально-педагогічна проблема	126
<i>Докукіна О. М.</i> Спілкування як засіб встановлення взаєморозуміння батьків і дітей у сім’ї	128
<i>Єременко Л. В.</i> Проблеми формування практичних умінь старшокласників шкіл-інтернатів	130
<i>Журба К. О.</i> Виховання патріотизму у молодших підлітків у взаємодії сім’ї і школи в сучасних умовах	132
<i>Зайченко А. Б.</i> Особливості формування у дитячому об’єднанні справедливого ставлення підлітків до однолітків	134
<i>Зверєва І. Д.</i> Соціально-педагогічні умови виховання толерантності у різновікових малих групах дітей з сімейно-орієнтованих будинків	135
<i>Зінов’єв С. М.</i> Формування творчої компетентності молодших школярів засобами декоративно-прикладного мистецтва у позашкільних навчальних закладах	137
<i>Івашковський В. В.</i> Особистість як суб’єкт і об’єкт суспільних стосунків у спорті	140
<i>Ільченко А. І., Мудрік В. І.</i> Сучасний стан розвитку фізичного виховання і спорту: проблеми та шляхи удосконалення	142
<i>Карпушевська Л. Р.</i> Статеворольове самовизначення старшокласників шкіл-інтернатів як умова виховання статевої культури	144
<i>Кириченко В. І.</i> Міжсекторальна взаємодія у профілактиці дитячої	

бездоглядності в умовах великого міста	146
<i>Кравченко О. В.</i> Особливості формування довірливого ставлення до однокласників в діяльності дитячих громадських об'єднань	147
<i>Кушнар'ов С. В.</i> Формування базових соціальних цінностей у малих групах неповнолітніх засуджених	149
<i>Липецький О. П.</i> Формування соціальної компетентності старших підлітків у технічних гуртках засобами проектних технологій	151
<i>Литовченко О. В.</i> Соціальне становлення особистості у позашкільних навчальних закладах: концептуальні основи дослідження	153
<i>Луценко В. О.</i> Формування у старших дошкільників картини світу та узагальнених уявлень про образ дорослого	155
<i>Мачуська І. М.</i> Педагогічні аспекти профілактики насильства над підлітками у неповній сім'ї	157
<i>Мельник О. М.</i> Особливості виховання культури побуту молодших підлітків шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності	158
<i>Муромець В. Г.</i> Формування ціннісних орієнтацій учнів в умовах загальноосвітньої школи соціальної реабілітації	160
<i>Пащенко О. В.</i> Формування екологічного світогляду підлітків у дитячій громадській організації	162
<i>Петренко Т. В.</i> Сутність виховання самоповаги у студентів коледжу	164
<i>Постовий В. Г.</i> Стратегія і тактика застороги насильства в суспільстві і сім'ї	166
<i>Примачок Л. П.</i> Виховання у студентів медичного коледжу розради як духовної цінності	168
<i>Санковська І. М.</i> Дослідження екологічної поведінки учнів початкової школи	169
<i>Старченко В. А.</i> Формування у старших дошкільників узагальненого образу людського житла	171
<i>Терещенко О. П.</i> Формування у старших дошкільників уявлення про доброзичливість	172
<i>Федорченко Т. Є.</i> Подолання агресивності дітей в процесі профілактики їх бездоглядності	174
<i>Чиренко Н. В.</i> Виховні можливості дитячих об'єднань у вихованні власної гідності підлітків	176
5. ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	178
<i>Базелюк О. В.</i> Естетичний компонент у системі навчально-виховних завдань з інформатики	178
<i>Гончарук Т. В.</i> Виховання екологічної культури учнів у процесі проектної діяльності на уроках біології	180
<i>Грар Е. В.</i> Тестовий контроль навчальних досягнень учнів у шкільній освіті США	182
<i>Груша Л. О.</i> Сформованість уявлень у старших дошкільників про переживання людиною подій життя	184
<i>Гуцан Л. А.</i> Сучасний стан допрофільної підготовки старшокласників у світі впровадження профільного навчання	186
<i>Данченко О. М.</i> Особливості соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді в неурядовій організації інтернаціонального союзу (Німеччина)	188
<i>Ігнатова О. І.</i> Сучасний стан підготовки старшокласників шкіл-інтернатів	

до професійного самовизначення	190
Косенчук О. Г. Роль соціального педагога у підготовці лідерів-старшокласників	192
Котлярчук Г. Й. Формування екологічної свідомості на уроках української літератури – важливий елемент сучасного виховного процесу	194
Кравченко Т. В. Профілактика насильства над дітьми молодшого шкільного віку в сім'ї	195
Лузан М. В. Сучасний стан проблеми формування професійного ідеалу старшокласників в процесі технологічної освіти	197
Манько Т. А. Успішність учнів школи-інтернату як одна з умов формування їх самоповаги	199
Масол Л. М. Естетизація освітнього середовища навчального заклад...	201
Мельник О. В. Профільне і професійне самовизначення учнів сучасної старшої школи	203
Мудрік В. І. Стан фізичного здоров'я дітей та молоді: основні тенденції та прогноз	206
Мудрік І. В. Формування ціннісного ставлення дітей та молоді до власного фізичного розвитку	207
Оржеховська В. М., Зубалій М. Д., Канішевська Л. В., Мудрік В. І. Стан вирішення проблеми зі здорового способу життя дітей та молоді в системі НАПН України	209
Охріменко З. В. Сучасний стан проблеми формування у старшокласників самовимогливості	211
Очеретяна Н. В. Виховання естетичних почуттів учнів у процесі виконання художньо-практичних завдань	213
Пархоменко О. М. Формування культури економічної поведінки старшокласників у процесі допрофесійної підготовки.....	216
Салтикова О. В. Виховання громадянської відповідальності старшокласників у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів	217
Сергєєва Н. В. Рівні сформованості базових соціальних цінностей у малих групах школярів молодшого підліткового віку	219
Тараненко К. В. Формування соціальних цінностей учнівської молоді шляхом участі у соціальній проектній діяльності	221
Тарасова Т. В. Особливості діяльності батьківської ради країн ЄС у здійсненні школою профілактичних програм	222
Тимчик М. В. Фізичне виховання учнів 7 – 9 класів у процесі ігрової діяльності	224
Ткачук І. І. Сучасний стан проблеми формування спрямованості старшокласників на професійний успіх	226
Хромова О. Л. Діяльність класного керівника з профілактики сімейного насильства у неблагополучних родинах учнів-підлітків	227
Чуракова О. В. Реалізація принципу ефективності та економічності менеджменту в соціальній роботі США	229
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	231

1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ ДОСЛІДЖЕНЬ СУЧАСНОГО ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

І. Д. Бех

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СХОДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ

Процесу виховання у підростаючої особистості системи духовних цінностей має передувати його психологічна готовність до реалізації свого духовного призначення (вищих смислів життя, духовного “Я”). У цьому зв’язку зазначимо, “що більша частина людей живе, не особливо замислюючись над своїм духовним призначенням... Звідси і вся ця хибна безпечність, це хибне задоволення життям” [1, с. 265].

Таку готовність слід спрямовано формувати, а не чекати, коли підростаюча особистість сама дозріє до усвідомлення власного духовного призначення, або ж переживе досить сильні емоційні ситуації-потрясіння, які стимулюватимуть таке розуміння. Якраз у цьому вбачається мета розвивального, вільного, особистісно орієнтованого виховання. Відомо, що ці характеристики виховання безпосередньо пов’язані з “Я” особистості, а відтак з процесом рефлексії.

Тож, у наших пошуках ми звертаємось до поняття *рефлексії* як звернення мислення людини на свій внутрішній світ. Зазначимо, що найбільш поширене на даний час розуміння феномену “рефлексія” пов’язане зі сферою мислення, яке спрямоване на розв’язання суб’єктом навчальних задач у ході формування навчальної діяльності. Тут рефлексія розуміється як засіб усвідомлення суб’єктом підґрунтя власних дій, як спрямованість мислення на себе, на власні процеси і власні продукти. Конкретніше, суб’єкт повинен дати собі відповідь: “Чому він використовує певні операції, що входять до теоретичного способу розв’язання задач і в якій послідовності це здійснюється?” Таку рефлексію кваліфікують *нормативно-пояснювальною*. За всієї її значущості для розумового розвитку суб’єкта у процесі виховання особистості вона не відіграє істотної ролі.

Річ у тім, що особистісний розвиток суб’єкта безпосередньо корелює з його духовно-моральними надбаннями як спонуками до суспільно значущих вчинків, а не зі способами реалізації цих здобутків. Такі способи операційно досить прості і не потребують теоретичного рівня обґрунтування.

З огляду на сказане предметом нашого аналізу має виступити особистісна рефлексія, яка пов’язується із смисло-ціннісною самосвідомістю суб’єкта, з його Я-духовним. Виділимо у цьому зв’язку *типи особистісної рефлексії* у контексті їх духовно перетворювальних можливостей.

Перший тип рефлексії – це така самоактивність суб’єкта, метою якої виступає свідоме регулювання протікання психічних процесів. Тому цю *рефлексію* трактуватимемо *регулятивною*. Її внутрішнім об’єктом є увага. На відміну від пізнавальних процесів (мислення, пам’яті), увага свого особливого змісту немає. Вона лише задає *спрямованість і зосередженість* цим процесам й відтак визначає їх продуктивність. Більше того, за відсутності уваги вони взагалі не можуть функціонувати.

До другого типу доцільно віднести *рефлексію визначальну*. Вона проявляється як осмислення суб'єктом свого "Я" з метою переконатися, чи відбулися якісь зміни у власній внутрішній особистісній структурі, чи ні. Визначальна рефлексія розгортається як спонтанійний і спорадичний процес, який до того ж не досить тривалий. За допомогою цієї рефлексії суб'єкт повинен також усвідомити й визнати все те, що віддаляє його від особистісної досконалості.

Рефлексія синтезуюча як третій тип полягає у зібранні сформованих духовних цінностей у цілісне Я-духовне. Власне, за її участі й відбувається створення образу Я особистості.

Четвертий тип представляє *рефлексія створювальна*. Функцією цієї рефлексії виступає духовно-моральний розвиток і саморозвиток особистості як об'єктивація її самосвідомості.

Вичлененні типи рефлексії далі розглядатимуться нами у контексті вищих психологічних механізмів виховання духовних цінностей особистості. За нашим припущенням у генезі кожної духовної цінності лежать механізми свідомості та самосвідомості, які у процесуальному розгортанні діють як єдине ціле у послідовності переходу від свідомості до самосвідомості.

У методичному плані механізм свідомості розгортається як методи переконання, інтимно-особистісного діалогу, педагогічного умовляння та у сукупності інших методів, спрямованих на глибоке і різнобічне усвідомлення суб'єктом сутності певної духовно-моральної цінності. Усі ці методи достатньо висвітлені в психолого-педагогічній науці, тому на їх змістовно-процесуальних характеристиках ми не зупинятимемося. Зауважимо лише наступне:

1. Передувати засвоєнню вихованцем у спільній з педагогом діяльності сутності духовно-моральної цінності має визначальна рефлексія, яка спеціально організовується. Під керівництвом педагога вихованець відтворює свої духовно-моральні надбання, дає оцінку їх ступеню вихованості, порівнює себе зі своїм Я-майбутнім. Це має істотне значення для нього, оскільки організовуючи процес виховання, ми говоримо про рух дитини від тих цінностей, якими вона практично володіє, до тих, які вона мусить опанувати. По-іншому кажучи, вихованець за допомогою педагога має знати власне Я, що змінюється (яким я був вчора, яким є сьогодні, яким буду завтра).

2. Успішне розгортання механізму свідомості у вищезазначених виховних методах забезпечує регулятивна рефлексія, суб'єктом якої виступає вихованець як майбутній носій духовної цінності. Його рефлексивна дія за змістом має бути такою: "Я можу і буду уважним у взаєминах з педагогом!" Прикметно, що фонд "можу" стосовно уваги є довільним, тобто цілеспрямованим і свідомим за своєю природою.

Як свідчать багаточисельні експериментальні дані, лише саме по собі позитивне емоційне переживання суб'єктом свідомо засвоєного змісту певного духовно-морального припису як результату дії механізму свідомості не закріплюється стабільно у його особистісній структурі, ще не стає для нього особистісно значущим. Він може чинити, орієнтуючись на засвоєний припис, однак ця дія відзначається спорадичністю; у нього не зберігається прагнення до постійної духовної самореалізації.

Щоб у суб'єкта зберігалось стійке прагнення до вчинкової активності на основі позитивного емоційного переживання певного етичного змісту (духовного припису), він повинен пережити цей духовний припис, пов'язати його з уявленням про себе, зі становленням змісту “Я-образу”. Такий зв'язок забезпечується за допомогою механізму самосвідомості.

У контексті успішного досягнення виховної мети, яка забезпечується за допомогою цього механізму, його доцільно представити більш диференційовано як системно-структурний механізм самосвідомості. Відтак його складовими компонентами-механізмами виступлять:

1. Двоетапний механізм рефлексивно-довільної інтенції (спрямованості);
2. Механізм цілісної Я-Ти-детермінації як альтернатива цілісної Его-детермінації;
3. Механізм позитивного емоційного самопідкріплення Я-духовного.

Вичленені нами механізми-компоненти повинні вводитися у вищеподаній послідовності. На першому етапі механізму рефлексивно-довільної інтенції вихованець поряд з переживанням задоволення від здійсненого ним діяння як результату механізму свідомості має пережити бажання від появи у його внутрішньому світі нової духовної цінності як спонуки до відповідного вчинку. Тут реалізується формула: “Хочу оволодіти духовною цінністю”. На цьому етапі вихованець пов'язує своє хотіння зі змістом духовної цінності, тому цю емоцію слід трактувати як *емоцію-відзив*. Вона дійсно є реакцією на даний зміст. Конкретніше: емоція-відзив підкоряється спільній діяльності педагога і вихованця з усвідомлення сутності духовної цінності і є її результатом з боку останнього. Можна стверджувати, що ця емоція виникає і переживається під впливом зовнішньої виховної взаємодії як об'єктивації механізму свідомості. Тому у ній не зберігається момент залежності її суб'єкта, оскільки він підпорядковується зовнішньому фактору, а не сповна вільно, тобто самодетерміновано діє.

На другому етапі вихованець повинен пережити емоцію бажання з приводу свого хотіння: “Бажаю, щоб моє хотіння здійснилося!” Наведені емоціогенні конструкти здійснюються через інтонаційну сторону слова, якою повинен володіти вихованець. На цьому етапі вихованець переживає *емоцію-виклик*. Дана емоція, так би мовити, виривається з Я-духовного. Емоція-виклик, таким чином, міститься у напруженій енергії, що вивільнюється з Я; саме воно обумовлює його власним вольовим зусиллям. Тому на відміну від емоції-відгуку, ця емоція й породжує смисл, тобто безпосередньо духовну цінність, без наявності якого вона не може існувати. По-іншому, емоцію-виклик слід трактувати не як реакцію, а як емоційну дію, як довільний акт Я у статусі суб'єкта цієї емоції. Це свідчення духовного саморозвитку особистості, вільного самотворення духовної цінності. Як бачимо, внутрішні перетворення за дії двоетапного механізму рефлексивно-довільної інтенції здійснюються за допомогою рефлексії створювальної.

Механізм цілісної Я-Ти-детермінації як альтернатива цілісної Его-детермінації розкриває взаємодію особистісно конструктивних і особистісно деструктивних утворень функціонування та розвитку особистості. Дані утворення виступають як внутрішні цілісності, зв'язок між якими відбувається по типу поєднання складових елементів (цінностей, властивостей).

Зрозуміло, що Его-цілісність, яка виникає спонтанно, перешкоджає становленню Я-Ти-цілісності, на створення якої спрямована виховна діяльність педагога. Він навчає вихованця синтезуючій рефлексії, функція якої полягає у зібранні воєдино наявних духовних цінностей з метою впливу на цінність, що виховується. Особистісно розвивальною стратегією педагога має виступати блокування цілісної Его-детермінації й активізації Я-Ти-детермінації у виховному процесі. Тут може проявитися закономірність, згідно з якою від сили дії Я-Ти-детермінації зменшуватиметься вплив Его-детермінації.

У методичному плані реалізація Я-Ти-детермінації відбувається як долучення до виховання певної духовної цінності всіх інших духовних цінностей, які на даний час уже присутні у душевній структурі особистості. Сформовані цінності виступатимуть системним мотивом виховання наступної духовної цінності, над якою працює суб'єкт. У мовленнєвому вираженні це може бути представлено наступним чином: “Ти вже володієш щирістю, вірністю, чуйністю, то ж вони “бажають”, щоб у тебе була ще й скромність”.

Далі педагог повинен обов'язково запропонувати вихованцеві пригадати поведінкові ситуації, які спонукалися духовними цінностями, що увійшли до його структури Я, а далі відтворити їх у образах уяви. За такої умови уявні поведінкові ситуації викличуть і ті позитивні емоційні переживання, які їх супроводжували. Сконцентровані наявні духовні цінності у контексті поведінкових проявів разом з відповідними позитивними емоціями набудуть великої сили, яка оптимізуватиме процес виховання наступної духовної цінності. Таке психологічне явище нагадує збирання роздроблених хмаринок у велику хмару, що проливається рясним дощем.

У результаті оволодіння вихованцем механізмом свідомості, двоетапним механізмом рефлексивно-довільної інтенції та механізмом цілісної Я-Ти-детермінації як компонентів системно-структурного механізму самосвідомості для нього відкриваються реальні можливості практично реалізувати сформовану (але ще далеко не закріплену у внутрішньому досвіді, тобто нестійку) духовну цінність у відповідному вчинку. Однак для того, щоб ця цінність перетворилася у сталу спонуку, вихованець повинен пережити радість, насолоду за нову структуру Я, тобто за нове Я-духовне. Це нове Я-духовне відрізняється від попереднього більшими духовно-практичними можливостями. Так, вихованець не мав досвіду вчинку-милосердя тепер він його набув. Таку внутрішню самодіяльність з закріплення сформованої духовної цінності доцільно кваліфікувати як реалізацію механізму позитивного самопідкріплення Я-духовного.

Усе ж наголосимо, що набуття духовною цінністю, яка лише з'явилася у духовній структурі Я, достатньої стійкості – процес досить складний і суперечливий: тут відсутній прямий і безперепонний рух. Даний процес – це дія Я з утвердження себе у новій духовній якості. Річ у тім, що реалії життя особистості, яка духовно удосконалюється, часто створюють умови, за яких їй у своєму утвердженні доводиться зважати на протидію з боку суспільного оточення, цінності якого не узгоджуються з її власними цінностями. Для такого суспільного оточення (групи) робота особистості над своїм духовним вдосконаленням видається лише непотрібною тратою часу, яку слід повсюдно

зневажати. Відтак, процес утвердження себе особистістю перетворюється, власне, на захист себе, а це ще психологічно складніше, ніж лише духовно-практично діяти. Перед особистістю, яка зазнає сильного деструктивного тиску суспільного оточення, може виникнути альтернатива: відмовитись від свого нового Я, чи зберігати його. При цьому вона усвідомлює, яким ціннісним руйнуванням було б відмовитися від нового духовного Я. Однак особистість з духовним Я має дієвий засіб для суспільно значущого прийняття рішення у такій морально суперечливій ситуації. Визначальна рефлексія, якою володіє особистість, допомагає їй зрозуміти, що можна багато втратити, наприклад, у міжособистісних взаєминах, не втративши, все таки, свого духовного стрижня. У такої особистості можуть виникнути певні внутрішні етичні коливання, навіть неістотні світоглядні відступлення, але через актуалізацію механізму позитивного самопідкріплення Я-духовного вона надаватиме перевагу своєму духовному призначенню.

Розкриття особистісно перетворювальної сутності вичленених нами механізмів дозволяє констатувати, що логіці функціонування механізму свідомості відповідає логіка формування когнітивного компоненту, а логіці функціонування механізму самосвідомості – логіка формування емоційно-ціннісного і поведінково-діяльнісного як поетапних моментів генезису духовної цінності.

Оволодівши лише разом з педагогом технологією створення певної духовної цінності, вихованець набув цим самим дієвих засобів до духовного самовиховання, як відповідного саморозвитку. Без такої сумісної діяльності стверджувати про те, що вихованець у підлітковому віці здатен до самовиховання і розгортає цей процес шляхом самонаказу, видається таким судженням, що не відповідає дійсності.

Самостійний же акт духовного саморозвитку у вихованця визріває лише тоді, коли у нього з'явиться прагнення на ділі відокремити власне духовне Я від особи, яка брала участь у його творенні, тобто від педагога. Це має принципове значення для прогресу Я особистості у продовж її життя. У дійсності ми часто спостерігаємо явище, коли розвиток Я-духовного особистості відбувається за відсутності наставника, але при цьому вона відчуває зовнішній тиск людського оточення, що має певні етичні орієнтації. Тоді духовний саморозвиток особистості не буде сповна вільним, або ж й стати спотвореним, якщо це оточення ставитиме вимоги, несумісні зі справжньою духовністю.

Література:

1. Кьєркегор С. Страх и трепет / С. Кьєркегор; пер. с дат. – М.: Республика, 1993. – С. 265 383 с.

Г. П. Пустовіт

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПОЗАШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Розв'язання проблеми формування особистості у позашкільному навчальному закладі особливо актуалізується в контексті визначення теоретичних засад розвитку освіти і виховання учнів у вільній від навчання в загальноосвітній школі та інших навчальних закладах час, зокрема у позашкільних навчальних закладах. Зміст освіти і виховання в яких ґрунтується, насамперед, на

особистісних інтересах і потребах дитини, відтак навчально-виховний процес передбачає особистісно орієнтований підхід до його побудови на принципах науковості, полікультурності, системності, інтегративності. Повідним у цих процесах є формування в особистості наукової картини світу, громадянської позиції стосовно довкілля. Саме тому важливим є актуалізація та розгляд філософсько-культурологічного, соціально-педагогічного і психолого-педагогічного засад розвитку особистості у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів [1; 2].

Продовжуючи далі розгляд означеної проблеми, слід наголосити на тому, що традиційно впродовж багатьох десятиліть основою суспільно-історичного пізнання людиною дійсності, набуття нею практичного досвіду, покладався шлях просування від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього до практики. Ці три етапи пізнання людиною (у нашому контексті дитиною) дійсності і зокрема у процесі навчання та виховання у позашкільних навчальних закладах, враховуючи специфіку їх навчально-виховного процесу, завжди знаходяться у досить складних взаємозв'язках і взаємозалежностях. За одного підходу цей процес (особливо в учнів дошкільного і молодшого шкільного віку) починається з чуттєвого сприйняття предметів і явищ навколишнього середовища. Потім, на основі абстрагування здобутої інформації і виявлених та осмислених дитиною зв'язків і взаємозалежностей, вона приходить до певних висновків. Вони, в свою чергу, переважно є вихідною позицією у побудові світогляду особистості, власної системи цінностей, які в сукупності регулюють поведінку і спрямовують її діяльність в соціоприродному і соціокультурному середовищі. Тим самим, створюють психолого-педагогічне підґрунтя для розвитку дитини, а в подальшому на вищих щаблях онтогенезу і до саморозвитку особистості.

У свою чергу, в учнів середнього і старшого віку, пізнання навколишньої дійсності переважно відбувається за умови взаємозумовленої дії чуттєвого і раціонального. Однак емоції, у переважній більшості випадків, все ж залишається домінуючою у цих процесах. Тим самим, емоційне забарвлення здобутих знань, значно посилює їх дієвість, спонукаючи особистість до моральних оцінок не лише самих знань, але й тих результатів, які особистість здобуває в процесі їх застосування. Слід зауважити, що саме останній етап цього складного процесу набуває з віком дитини відчутного емоційного супроводу і здійснюється від простого відтворення інформації і дій до їх глибокого аналізу і творчого опрацювання. І чим, вищий рівень інтелектуального і духовного розвитку особистості, тим ширший спектр узагальнень і відповідно дій, що проектуються до виконання здійснюється особистістю. У цьому переліку особливе місце належить творчій самостійній навчально-пізнавальній, пошуковій, дослідницькій і конструкторській діяльності та конкретній суспільно корисній, масовій чи природоохоронній роботі учнів у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів, яка має розглядатись на кожному з етапів онтогенезу дитини і як ефективний засіб формування наукового світогляду, так і показник рівня сформованості інтелекту, системи цінностей і, головне, розвитку індивіда.

У такому контексті, на думку І.Д.Беха, формування пізнавальних умінь і навичок є тією "...соціокультурною основою перетворення внутрішніх

можливостей особистості у дійсність, регулятором здійснюваних нею вчинків і духовно моральної поведінки та діяльності в цілому” [3; 4].

Тим самим, протікання зазначених вище процесів характеризується наявністю двох пізнавальних психічних процесів – відчуття і сприймання. Пізнання предметів і явищ об’єктивної дійсності і психічного життя людини, на думку С.Д.Максименка, забезпечується всіма пізнавальними процесами у їх єдності. Таке цілісне їх відображення в мозку людини характеризує другу ланку єдиного процесу чуттєвого пізнання – сприймання [5, с. 131 – 145].

Однак, розгляд процесу пізнання особистістю навколишнього середовища з означених вище позицій, за нашим висновком, є частково фрагментарним, оскільки логічним продовженням процесів відчуття і сприймання об’єктів та явищ мають стати сформовані уявлення особистості про них. Це саме той етап пізнання, коли узагальнений чуттєво-наглядний образ об’єктів і явищ, що зберігається в пам’яті людини, відтворюється без їх безпосереднього впливу на органи відчуття. Останнє має надзвичайно важливе значення у процесах пізнання і розвитку зростаючої особистості, оскільки завдяки йому відбувається актуалізація тих образів (об’єктів, явищ), що зберігаються в пам’яті, тим самим, створюються умови відтворення зв’язків між значеннями і сутностями понять з образом предметів дійсності та оперування чуттєвими образами цих предметів у свідомості дитини вже на рівні засвоєння. Важливим моментом у процесах засвоєння навчального матеріалу є те, що опосередковані мовою такі уявлення завжди усвідомлені особистістю, а отже відтворені у думці, пізніше у слові і дії є основою її поведінки у навколишньому середовищі. Тому важливим у контексті останнього є розуміння того, що комплекс усвідомлених особистістю уявлень, навіть за значної їх пізнавальної широти, ще не може бути головним детермінуючим фактором ефективності процесів розвитку особистості. Річ у тім, що уявлення, про об’єкти, події і явища навколишньої дійсності мають бути, насамперед, проаналізовані особистістю, систематизовані і відповідно ієрархічно вибудовані у відповідно до конкретної життєвої ситуації, як новий чи удосконалений конструкт дій і діяльності у її межах.

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

Однак слід зважати на те, що відчуття, сприймання й усвідомлення, хоча і є першими етапом процесу пізнання дійсності й відповідно

психолого-педагогічним підґрунтям її розвитку, однак не забезпечують умов для глибокого науково аналізу і проникнення у сутність об'єктів і явищ, тих складних взаємозв'язків і взаємозалежностей, котрі існують між ними. Це дає підстави стверджувати, що лише здійснений особистістю системний аналіз, синтез, абстрагування, конкретизація, а відтак узагальнення та систематизація у науковому і навчальному пізнанні забезпечують різноманітні форми раціонального відтворення дійсності через поняття, судження та умовиводи. Отже, актуальним у контексті розгляду означеної проблеми є логічна єдність чуттєвого і раціонального у процесах пізнання, оскільки перше – дає уявлення про окремі характеристики об'єкта і явища, тоді як останнє, шляхом узагальнення цих окремих характеристик, забезпечує умови пізнання цілого. Саме пізнання цілого (загального) передбачає складний синтез і взаємодію чуттєвих і розумових компонентів відтворення дійсності як на емпіричному, так і на теоретичному рівнях пізнання. У цих процесах на емпіричному рівні наукового і навчального пізнання переважно формується загальне одностороннє й абстрактне уявлення про об'єкти і явища навколишнього середовища, тому такі знання є не повними і їх застосування на практиці для глибокого осмислення предмету пізнання виявляється не достатньо. На емпіричному рівні змістові характеристики мислення базуються на здобутому життєвому досвіді особистості, а "...логічною формою емпіричного мислення є окремо взяті судження або ж їх певна система чи констатація факту" [6, с. 21 – 25].

У свою чергу характерною ознакою теоретичного пізнання є визначення й обґрунтування сутності об'єктів і явищ, взаємозв'язків і взаємозалежностей, які не можуть безпосередньо сприйматися чуттєво. Тобто виходячи за межі чуттєвої сфери людини теоретичне пізнання виконує функцію синтезу й аналізу прихованих залежностей, внутрішніх закономірностей, законів та механізмів, пізнання яких забезпечує ефективне формування й розвиток наукового світогляду особистості.

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

соціокультурному середовищі, однак без застосування їх на практиці “є лише примарним багажем, який немає ні особистісної, а тим паче соціальної значущості” [7].

Оскільки практика може бути віднесена до всіх сфер людської діяльності і мислення, водночас маючи суто особистісну належність до певних дій конкретного індивіда в соціоприродному середовищі, розглядається нами як досить специфічний і водночас цілеспрямований спосіб діяльності цього конкретного індивіда. За такого підходу, теоретична діяльність школяра забезпечує відтворення у свідомості реальних об'єктів і явищ довкілля не змінюючи їх, тоді як за безпосереднього практичного впливу дитини на них, переважно видозмінюються об'єкти чи явища і водночас набуває відповідних, переважно, позитивних змін і сам суб'єкт. Тобто дитина за такого підходу розвиває й удосконалює свої знання і здібності, набуває нових умінь та навичок, тим самим маємо констатувати, що успішність практичної діяльності особистості в довкіллі буде ефективною лише за умови, коли вона спирається на знання.

Враховуючи зазначене вище слід наголосити на деяких характерних відмінностях практики в навчальному пізнанні від її суспільно-історичного контексту. Так практика у навчальному пізнанні має на меті, насамперед, присвоєння (засвоєння) особистістю наукового, духовного чи соціального досвіду минулих поколінь. Тому практика у навчально-пізнавальній діяльності учнів, супроводжуючи всі сторони засвоєння знань, водночас не є кінцевим етапом навчального пізнання, і головне, у процесі такої практичної діяльності не завжди створюється суспільно значущий продукт. Прикладом останнього є організація у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів практичних форм вивчення учнями довкілля (соціоприродного і соціокультурного). Водночас, характерною рисою навчально-виховного процесу позашкільного навчального закладу є його практична спрямованість, тобто значний обсяг навчальної інформації, її систематизація, осмислення та аналіз учні здійснюють у процесі практичних чи навчально-практичних дій у довкіллі (туристичні походи, технічне моделювання, екологічні експедиції, суспільно корисна робота тощо). Саме такий підхід, як підтверджує педагогічний досвід, є досить ефективним у розвитку навчально-пізнавальних умінь та творчого ставлення учнів до навчання і праці. Оскільки виконуючи конкретну практичну дію, завдяки і на основі набутих раніше знань та навичок, учні переконуються у необхідності набуття додаткових знань, інтелектуальних умінь і відповідно практичних навичок. Тут в єдиному процесі досить тісно переплітаються практичні і пізнавальні дії учнів, що призводить до виникнення активної життєвої позиції.

Однак, навіть сформована активна позиція особистості стосовно знання і його практичного втілення не може розглядатись як одномоментний акт, оскільки домінантою у цих процесах має стати системний характер набуття цих знань і відповідно практичної реалізації особистістю у пізнанні нею дійсності. Тобто мова йде не лише про набуття системи теоретичних знань, інтелектуальних умінь і практичних навичок, але й про необхідність і обов'язковість їх закріплення. Розумовими операціями під час закріплення

навчального матеріалу може бути просте заучування важливих фактів, визначень сутності понять, виявлення й характеристики певних зв'язків і закономірностей, способів доведення законів, шляхом відтворення у пам'яті (у процесі проведення серії дослідів, виконанні лабораторно-практичних і письмових робіт, побудови комп'ютерних моделей і схем тощо) деяких особливо важливих складових матеріалу котрий вивчається, відповідно у процесі узагальнення здобутих результатів, формулюванні висновків.

Ефективність цих процесів значно підвищується коли закріплення здійснюється не лише в одній і ті ж формі, одним і тим же способом, а кожного разу на новій основі, за умови задіяння більш складних моделей чи знакових систем.

Ще одним шляхом підвищення ефективності процесу закріплення учнями знань у навчально-виховному процесі, а отже набуття системності наукових знань, є виявлення і усвідомлення загальних особливостей об'єкту чи явища, окремих закономірностей і законів їх функціонування та відповідно наслідків цих процесів. У сукупності це дає змогу визначити коло і сутність причинно-наслідкових зв'язків предметів (об'єктів) і явищ довкілля. Тобто такий шлях передбачає рух дитини від теорії (обов'язково логічно вибудованих і засвоєних теоретичних знань) до практики, від загального до конкретного, а отже від наслідку до причини.

Наслідком таких процесів, насамперед, є формування наукового світогляду особистості, який на кожному з етапів онтогенезу дитини зазнає відповідних конструктивних змін, що дає їй змогу піднятися на вищий щабель розвитку інтелекту. А у тісній взаємодії освітнього процесу в позашкільному навчальному закладі з доцільними виховними впливами, відбувається формування системи цінностей зростаючої особистості, поглиблення і розширення її духовного світу, що в кінцевому результаті забезпечує становлення і розвиток інтелектуально, духовно та фізично розвиненої особистості.

Література:

1. Закон України "Про позашкільну освіту". – К.: Міленіум, 2001. – С. 229 – 251.
2. Положення про позашкільний навчальний заклад // Освіта України: нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – С. 252 – 263.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
5. Основи загальної психології / За ред. С. Д. Максименка. – К.: НПЦ Перспектива, 1988. – 256 с.
6. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процес се: кн. для учителя / Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
7. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1 – 9 класів у позашкільних навчальних закладах: монографія / Г. П. Пустовіт. – К. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 540 с.

ПРОФІЛАКТИКА ДИТЯЧОЇ БЕЗДОГЛЯДНОСТІ В УМОВАХ НОВОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СИТУАЦІЇ

Процеси трансформації українського суспільства, які розпочалися понад 20 років тому, зумовили зміни багатьох сфер його життя, що призвели до суттєвих недоліків у молодіжному середовищі, зокрема, збільшення негативних проявів у поведінці, поглиблення такої проблеми як дитяча бездоглядність.

Дитяча бездоглядність – це негативне соціальне явище, спричинене безконтрольністю дітей з боку дорослих, браком батьківського контролю.

Сучасні бездоглядні діти продукт нестабільного українського суспільства. Ці діти прийняли на себе удар дестабілізуючих впливів, стаючи самі дестабілізуючим фактором. Життя на межі закону і злочину, здоров'я і хвороби, залежності і смерті стало для багатьох дітей і підлітків джерелом цінностей і моделей поведінки, їхнього соціального досвіду.

Основною передумовою дитячої бездоглядності є загострення проблеми інституту сім'ї, яка серед інститутів виховання, соціалізації і розвитку є провідною. Сучасні українські реалії, соціально-економічні, політичні та культурологічні проблеми часто призводять до того, що сім'я стає проблематичним, а то й негативним фактором розвитку і виховання дитини. У сучасному обігу все частіше використовується термін “криза сім'ї”.

Друга, не менш важлива проблема – шкільна дезадаптація, відчуження від шкільного середовища як фактор посилення явища дитячої бездоглядності. У цьому плані ефективними механізмами і технологіями профілактики дитячої бездоглядності є створення виховної системи школи і виховного простору, дружнього до дитини.

У вирішенні проблеми дитячої бездоглядності дуже важливим є міжсекторальна взаємодія, соціальне партнерство.

Експериментальна робота засвідчила, що надзвичайно важливим є можливість для дітей брати участь в житті школи, проявляти і розвивати свої здібності, вибудовувати ті моделі взаємодії із соціумом, які сучасний мегаполіс не в змозі надати. Усім учням мають бути створені умови для реалізації себе у різних видах діяльності всередині школи.

Підтримка активної участі підлітків у житті школи може розглядатися як профілактичний засіб, що допомагає не тільки уникнути проблем у поведінці, але й створити той діяльнісний простір, в якому можна моделювати оптимальні форми взаємодії (співробітництва) дітей і дорослих.

Чому, попри проголошення пріоритетності засад гуманістичного виховання, дитині ще й досі буває у школі незатишно, навіть дискомфортно. Чому збільшується число проявів шкільної дезадаптації і в чому причини відчуження від шкільного середовища?

На це запитання практика дає чіткі відповіді. По-перше, треба спроектувати і реалізувати таку виховну систему в навчальному закладі, щоб дитині було комфортно у школі, створити такий превентивний простір, який би був дружній до дитини і попереджував негативні прояви в її поведінці. Це і перебування дітей у школі повного дня, повного року (Рожнівський

навчально-виховний простір “Гуцульщина” ім. Ф.Погребенника в Івано-Франківській області, ЗНЗ № 23 м. Києва); організація цікавих форм роботи з підлітками-хлопчиками (гімназія № 2 м. Біла Церква Київської області); створення умов для особисто зорієнтованого гуманістичного виховання (ЗНЗ № 31 м. Сімферополя); створення для учнів превентивного виховного простору (Святошинський р-н м. Києва) і багато іншого.

Доповнюють спектр негативних факторів проблеми в організації дозвілля, які ми вважаємо чинником поширення дитячої бездоглядності. Якщо ідентифікація особистості у межах формальних груп (сім'я, навчальний клас, шкільний колектив) слабшає, то ідентифікація із групами дозвілля, навпаки, посилюється. Можливо, саме у цій сфері зараз відбувається інтенсивне створення нових моделей і форм включення індивіда у суспільство, формується здатність до новацій, орієнтація у техногенному середовищі. Доповнює спектр невирішених проблем некерований тиск ЗМІ та кримінальної субкультури на особистість дитини, що є негативною ознакою нашого часу. На наших очах відбувається інституціоналізація девіантної поведінки, “блатні нрави” почали сприйматися як природний порядок речей, а вміння обійти закон стало поважатися більше, ніж сам закон. Деякі дослідники-суспільствознавці називають сьогодні “епоху здичавіння” або “середньовіччям комп'ютерної ери”.

Є ще одна ознака нашого часу, пов'язана з проблемою дитячої бездоглядності – це інтолерантність (агресія, жорстокість) дитячого середовища. У зв'язку з цим наш кризовий час з особливою актуальністю поставив іще одну проблему, пов'язану з виховними проблемами школи – виховання в учнів таких якостей особистості як комунікативність і толерантність.

Саме вони мають пріоритетне значення у вирішенні завдань формування у школярів громадянської відповідальності, правової самосвідомості, ділових і підприємницьких якостей, здатності до співпраці й лідерства, вмінь розв'язувати конфлікти і з гідністю виходити зі складних життєвих ситуацій.

У зв'язку з цим наголошуємо на необхідності:

1) на рівні управлінсько-організаційному:

- посилення координації центральних органів виконавчої влади до повноважень яких належать питання захисту дітей;
- вироблення пропозицій стосовно удосконалення законодавства щодо профілактики дитячої бездоглядності;
- вжиття заходів до збереження закладів позашкільної освіти, як могутнього чинника профілактики дитячої бездоглядності;
- підвищення коректної поінформованості громадськості щодо сучасних тенденцій у сфері профілактики дитячої бездоглядності, особливо серед фахівців секторів-партнерів системи освіти та батьківської громадськості;
- зміцнення міжсекторального партнерства громадськості та громадських організацій, влади, наукових установ, загальноосвітніх та позашкільних закладів освіти для попередження дитячої бездоглядності;
- забезпечення міжвідомчого супроводу дітей з девіантною поведінкою;

2) на рівні науково-методичному:

- створення системи підтримки авторських проєктів, які спрямовані на реалізацію освітніх програм профілактики дитячої бездоглядності;
- забезпечення підтримки та розповсюдження передового вітчизняного та світового досвіду з профілактики дитячої бездоглядності;
- активізації роботи психологічних центрів щодо раннього виявлення дітей з ризиком десоціалізації ще на стадії початкової школи з метою надання цим дітям своєчасної необхідної допомоги;
- ініціювання з боку соціально-психологічної служби школи питання щодо забезпечення належного осучаснення психологічної і педагогічної просвіти батьків, родини з метою підвищення виховної функції сім'ї, відповідального батьківства;
- досягнення позитивного мікроклімату в школі через забезпечення діалогічності як реального психосоціального механізму переходу на новий рівень взаємодії учнів зі своїми вчителями;
- реалізація у системі освіти нових підходів до дитини, основною відзнакою яких є твердження про те, що для нормального розвитку дитині необхідно відчувати, що її чують і доброзичливо оцінюють, рахуючись при цьому з її інтересами і потребами, з її “несхожістю”, з її темпом засвоєння матеріалу і, нарешті, з її сімейною ситуацією.

Н. А. Пустовіт

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Необхідність формування екологічно доцільної поведінки школярів визначено завданнями Національної доктрини розвитку освіти у ХХІ столітті, Концепції екологічної освіти України. Цій проблемі присвячено дисертаційне дослідження Крюкової О.В. “Формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів” (2005 р.), в інших роботах екологічно доцільна поведінка розглядається дотично, як складова екологічної культури, прояв екологічної компетентності особистості.

Теоретичні засади дослідження складають філософські положення про біосоціальну природу людини; діяльність людства як провідний фактор перетворення навколишнього середовища, принципи збалансованого розвитку суспільства; розуміння екології як синтетичної науки та відповідної сфери практичної діяльності людини; концептуальні положення екологічної освіти та виховання (А. Н. Захлебний, І. Д. Зверєва, І. Т. Суравегіна); системний підхід до вивчення поведінки (К. О. Абульханова-Славська, І. Д. Бех, О. М. Леонт'єв, А. В. Петровський, С. Л. Рубінштейн); визнання визначальної ролі потребнісно-мотиваційної сфери у формуванні поведінки; особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний підходи до формування екологічно доцільної поведінки; типологія суб'єктивних ставлень до природи та їх динаміка в процесі онтогенезу (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвін).

Концептуальними для проведеного дослідження є положення стійкого (гармонійного, екологічно збалансованого) розвитку, що розуміється як збалансування, взаємоузгодження економічних, соціальних та екологічних

чинників розвитку суспільства, своєрідна гармонізація характеру і обсягів споживання суспільства з можливостями природи до самовідновлення, а також сутнісні характеристики екологічно доцільної поведінки.

Екологічно доцільна поведінка визначається як система соціально обумовлених, свідомо керованих дій і вчинків у сфері безпосередньої і опосередкованої взаємодії з довкіллям, що має на меті узгодження потреб суб'єкта з вимогами збалансованого розвитку суспільства.

Принциповим для науково-дослідної роботи є також розуміння визначальної ролі ставлення у поведінці (діяльності, активності) особистості. Стосовно екологічного виховання ці положення конкретизують відомі екопсихологи С. Дерябо, В. Ясвін: суб'єктивне ставлення до певних природних об'єктів поряд з екологічними уявленнями складає основу вибору особистістю тих чи інших стратегій взаємодії з природними об'єктами.

Зв'язок поведінки і ставлення здійснюється через мотив, мотивацію. Основна увага у проведеному дослідженні зосереджена на формуванні непрагматичної мотивації взаємодії з природою.

У проведеному дослідженні вперше актуалізовано необхідність врахування зовнішніх чинників, що впливають на формування екологічно доцільної поведінки школярів. Такими чинниками виступають екопсихологічні особливості міського і сільського середовища (візуальні характеристики середовища; темп життя; кількість контактів, пов'язана з густотою населення; такі соціальні чинники як традиції, громадська думка, спрямованість і дієвість нормативно-правового регулювання у сфері взаємодії з природою тощо).

Загалом, в результаті дослідження вперше обґрунтовано види екологічної поведінки (екологічно доцільна, екологічно виправдана, екологічно руйнівна, індиферентна) на основі переважаючих мотивів вчинків; принципи формування екологічно доцільної поведінки учнів основної та старшої школи (полімотивованої детермінації поведінки; конструювання сприятливих ситуативних чинників; активності суб'єкта в цілеутворенні; емоціогенності процесу формування екологічно доцільної поведінки; забезпечення діалектичного взаємозв'язку між поведінкою і цінностями особистості); сформульовано еколого-виховні орієнтири формування екологічно доцільної поведінки школярів; визначено стадії самовиховання екологічно доцільної поведінки для учнів старшого підліткового та старшого шкільного віку (самоспостереження, самооцінка, самовдосконалення); узагальнено сутнісні характеристики буденної екологічної свідомості як регулятора екологічної поведінки школярів, емпіричні дані про участь школярів різного віку та статі у побутовій діяльності. Дістали подальшого розвитку зміст, форми і технології екологічного виховання учнів основної та старшої школи на засадах особистісно орієнтованого підходу та ідей стійкого розвитку.

Ефективність запропонованих принципів, змісту і технологій формування екологічно доцільної поведінки школярів підтверджується позитивною динамікою сформованості екологічної поведінки учнів основної та старшої школи. В експериментальних закладах зменшилась на 9 – 14 % кількість учнів з індиферентною поведінкою, майже так само зросла кількість учнів з екологічно

виправданою поведінкою (на 8 – 12 % у різних класах). Кількість проявів екологічно доцільної поведінки у експериментальних класах зросла на 2 – 4%; кількість проявів руйнівної поведінки зменшилась на 1,5 – 5%. Зросла кількість учнів, які усвідомлюють вплив своєї повсякденно побутової діяльності на природу. На 5,3% більше учнів почали аналізувати власну поведінку з позиції екологічної доцільності. Кількість учнів з вольовим наполегливим типом самовиховання у порівнянні з констатувальним експериментом зросла на 2,3%, з вольовим ситуативним – на 5,8 %. Відповідно зменшилась кількість учнів з невпевненим типом – на 4,9% та з байдужим – на 3,2%.

Про ефективність науково-методичних розробок співробітників лабораторії свідчать позитивні відгуки вчителів, їх зацікавленість, зростання кількості закладів, що бажають співпрацювати з лабораторією на основі укладених угод.

2. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДґРУНТЯ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

А. В. Барило

ЧУЙНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

Кризові явища в країні (економіці, культурі, освіті), низький матеріальний і духовний рівень суспільства спровокували споживацьке ставлення і мислення до навколишнього середовища. Все більше цінуються агресивність при досягненні мети, непоступливість, нещирість заради успішності. На другий план відходять людяність, моральний аспект вчинків і дій. Тому першочерговим видається завдання – виховання у підростаючого покоління гуманних моральних якостей. Серед них виділимо дуже важливу для сьогодення якість, яку часто недооцінюють – чуйність.

Проблемі вихованню гуманних цінностей, моральних якостей дітей присвятили праці І. Ващенко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Теоретичні засади проблеми морального виховання відображені у роботах психологів і педагогів І. Беха, Л. Виготського, Г. Жирської, І. Кона, О. Леві, А. Реги та ін.

Для розуміння терміну “чуйність” необхідно проаналізувати довідникову літературу. За словником із етики чуйність – це моральна якість, що характеризує ставлення людини до навколишніх людей. Передбачає піклування про потреби і бажання людей; уважне ставлення до їхніх інтересів, проблем, які їх хвилюють, думок і почуттів; розуміння мотивів, якими керуються люди у своїй поведінці; тактовне ставлення до самолюбства, гордості та почуття власної гідності інших людей, чимне ставлення до всіх. Дане визначення доволі широке, адже це особистісне утворення не завжди включає в себе розуміння мотивів інших людей.

Нам більше імponує визначення терміну у “Педагогічному словнику для молодих батьків”, за яким “чуйність” – моральна якість, що характеризується уважним, сердечним ставленням до людей, готовністю розділити з ними їх труднощі, горе і радість, прийти на допомогу. У словнику звертається увага на те, що потрібно розрізняти справжню чуйність від спритного врахування

людиною емоційного стану іншої людини для досягнення власних егоїстичних цілей.

Проблема морального виховання була наскрізною у науковій спадщині В. Сухомлинського. Він був переконаний, що виховання починається з формування душевної чуйності, під якою розумів “вміння відгукуватися серцем, думками, почуттями на все те, що відбувається в навколишньому світі... той загальний фон гармонійного розвитку, на якому будь-яка людська якість ... набуває справжнього змісту, дістає найбільш яскраве звучання”.

Досліджуючи емоційну чуйність, Є. Шовкомуд розглядала її як здатність відчувати і розуміти стан іншої людини через усвідомлення власних переживань. Здійснюється це шляхом співпереживання і проявляється у формі дієвого співчуття та щирої співраді.

У роботі, присвяченій моральному вихованню дітей у сім'ї, С. Варюхіна підкреслює, що чуйність є в якійсь мірі показником розвитку всіх моральних почуттів, повноцінності духовного світу людини. Без цієї моральної якості неможливо виховати співчуття, жалість, співпереживання. Неточним видається саме визначення поняття, за яким чуйність – це здатність зрозуміти психологічний стан іншої людини, її настрій, переживання, радість або біль. Адже дане визначення занадто звужене і зводиться по-суті до емпатії.

Визначали чуйність критерієм вихованості культури поведінки С. Мельничук і Т. Довга. На їхню думку, чуйність (або чутливість) – це щире ставлення до інших людей, допомога з власної ініціативи. Ми не поділяємо їхню думку, що дана якість є складовою уважності, оскільки дане припущення нічим не підкріплене.

На переконання Е. Фрома, відсутність чуйності до себе є одним із доказів відсутності продуктивності і породжує в особистості почуття пустоти та фрустрації. Психолог відносив чуйність до позитивного аспекту змішаних продуктивної і рецептивної орієнтацій (непродуктивного типу характеру), хоча суть її не розкривав, але навів антонім цієї моральної якості – сентиментальність.

Досить ґрунтовно дана проблема висвітлена в науковому доробку І. Беха. Він уперше вводить в обіг термін “вчинок-чуйність”, під яким розуміє міру причетності однієї людини до життя іншої: її справ, клопотів, самопочуття. У здійсненні цього вчинку важливу роль відіграє просторова і психологічна близькість двох суб'єктів. Учинок-чуйність найінтенсивніше виявляється внаслідок фізичних чи психологічних негараздів, які переживає одна з особистостей як об'єкт цієї моральної дії. Інша особистість, сприйнявши такий її стан, відповідним чином відгукується на нього.

Глибокий аналіз цього особистісного утворення знаходимо в дисертаційній роботі з психології Г. Свідерської, яка не лише дала визначення досліджуваного поняття, але й виділила його структурні компоненти. На її думку, чуйність – морально-психологічна якість особистості, що характеризує ставлення людини до інших людей і виявляється в емпатійності, доброзичливості, тактовності, ввічливості та турботливості, наданні практичної допомоги.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, можна зробити

висновок, що немає однозначного підходу до визначення сутності чуйності. Дане поняття розглядають як: гуманістичну цінність (О. Лавриненко, В. Лопатинська); моральну якість (І. Кон, Г. Свідерська, Т. Троценко); вчинкову діяльність (І. Бех); моральні почуття (О. Кононко); складову культури поведінки (Т. Довга, С. Мельничук); емпатійний процес (С. Варюхіна, Л. Стрелкова).

У своїй подальшій роботі, ми будемо розглядати чуйність як моральну якість, оскільки таке визначення знаходимо як в довідниковій літературі, так і в багатьох психолого-педагогічних працях.

О. Л. Воскобій

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО СВІТОГЛЯДУ СТУДЕНТІВ-ЮРИСТІВ

Тривала безконтрольна техногенна діяльність людства привела до глобальної екологічної кризи, що характеризується порушенням природної рівноваги та гармонії. Ігнорування цієї проблеми на всіх рівнях, у тому числі і на рівні вищої освіти, призведе до цілковитого знищення життя на планеті. Ставлення людей до природи характеризується сьогодні низьким рівнем екологічної культури, що формує неекологічні моделі їхньої поведінки та нерозуміння власних конституційних прав щодо довкілля, неготовність їх захищати. Вирішення цих проблем дотичне до формування світоглядних рис особистості і тому лежить у педагогічній царині, вимагаючи змін у характері екологічної освіти, про що неодноразово наголошувалося у міжнародних та державних документах, зокрема, у матеріалах Стокгольмської конференції ООН з охорони навколишнього середовища (1972), Міжурядової конференції з просвітництва в галузі навколишнього середовища (Тбілісі, 1977), Другої міжнародної конференції з охорони навколишнього середовища (Ріо-де-Жанейро, 1992), Концепції екологічної освіти України (2001).

Одним із завдань вищої освіти є формування у студентів високої екологічної культури, глибоких екологічних знань та екологічного світогляду. У Концепції екологічної освіти України екологічний світогляд визначається як один із основних компонентів екологічної культури. Згідно з Стратегією ЄЕК ООН у сфері освіти в інтересах сталого розвитку одним із основних стратегічних напрямків розвитку освіти є формування світогляду молоді на всіх рівнях, зокрема, на рівні вищої освіти, задля подальшої професійної діяльності на благо збалансованого майбутнього в процесі викладання всіх предметів і курсів, зміцнюючи зв'язки між природничими та суспільними науками.

Формування всебічно розвиненої особистості, невід'ємною складовою якої є екологічний світогляд, одне з головних освітніх завдань згідно Закону України "Про освіту", Закону України "Про вищу освіту", Державної національної програми "Освіта: Україна XXI століття", Концепції національного виховання.

Потреба формування його екологічного світогляду як передумови розв'язання сучасних та майбутніх екологічних проблем вимагає пошуку нових умов професійного становлення молодого покоління.

Про необхідність формування екологічного світогляду студентів

суспільних наук, до яких належить і юридична галузь, наголошується в екологічній програмі ЮНЕСКО “Людина та біосфера” (МАВ – Man and Biosphere). Одним із пріоритетних напрямків цієї програми є “розвиток потенціалу”, який розвивається через програми освіти, підвищення екологічної свідомості громадян. У межах програми розробляються основи збалансованого використання та збереження біологічного різноманіття, які передбачають міждисциплінарний підхід. Однак, відповідно до Концепції розвитку вищої юридичної освіти в Україні, на даному етапі українська система вищої юридичної освіти не відповідає ще рівню юридичної підготовки більшості країн Європи та провідних країн світу, в яких екологізація знань займає одне із чільних місць серед пріоритетних напрямків її розвитку.

Хоча проблема формування світогляду та екологічного світогляду останнім часом привертає все більше уваги науковців (С. В. Влащенко, І. А. Воронцова, П. П. Полещук, С. В. Разметаєв), закономірності та особливості формування екологічного світогляду студентів вищих навчальних закладів потребують додаткового вивчення. Зокрема, до цього часу не розглядалась проблема формування екологічного світогляду студентів юридичних спеціальностей вишу, які в процесі свого професійного становлення мають зробити вибір щодо своєї ролі на шляху до суспільства збалансованого розвитку. Адже саме цим людям у подальшій професійній діяльності доведеться приймати важливі екологічні рішення. Тому позитивне вирішення судових справ на користь природи залежить від екологічного світогляду фахівців юридичної галузі.

Одним із головних завдань вузу юридичного профілю С. Д. Гусарев вбачає забезпечення умов для оволодіння знань про людину, природу і суспільство, що є передумовою їхньої подальшої екологічно доцільної професійної діяльності.

Екологізація навчальних дисциплін, на думку О. А. Крюковської, та програм підготовки у вищих навчальних закладах, поряд з професійною підготовкою засобами базової екологічної освіти, має стати однією з пріоритетних стратегій вирішення надзвичайно гострих екологічних та соціально-економічних проблем сучасної України.

Серед особливих якостей фахівця-юриста С. С. Сливка виділяє високий рівень професійної правової свідомості та відповідний світогляд. На потребу формування у студентів прогресивного екологічного світогляду в ході надання еколого-правової освіти звертає увагу і В. І. Андрейцев.

У цьому аспекті варто зауважити, що формування екологічного світогляду студентів-юристів супроводжується низкою суперечностей. Насамперед – між значним соціальним запитом на спеціалістів із високим рівнем екологічної свідомості й світогляду та практичною відсутністю державних стратегій її формування; між вимогами збалансованого розвитку суспільства і нестачею педагогічних технологій відповідної освіти задля формування особистості з високим рівнем екологічної культури та компетентності; між беззаперечною необхідністю формування екологічного світогляду і нестачею відповідних змістових складових у навчально-виховному процесі юридичної вищої школи.

Таким чином, екологічна освіта студентів юридичних спеціальностей

набуває нині особливої ваги, оскільки саме вони в майбутньому будуть регулювати взаємовідносини у системі “людина – природа”. Такий підхід допомагає закласти базу, яка буде сприяти в майбутньому більш свідомому розумінню студентами екологічних проблем при вивченні курсів адміністративного, цивільного, екологічного права тощо.

М. О. Гасин

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

В епоху глобалізаційних змін зростає соціокультурна цінність кожної особистості, здатної спиратися на свої різнобічні здібності та вміння швидко адаптуватися до нових умов життя, мотивуючи себе до постійного самовдосконалення та розвитку. Саме тому виховання конкурентоздатної особистості, готової діяти у руслі глобальних світових перетворень належить до головних завдань сучасної педагогічної науки. Це завдання також актуалізується і поєднується з проблемою виховання гуманної особистості, здатної будувати свої стосунки з оточуючими на основі взаєморозуміння, взаємоповаги і толерантності.

Теоретичний аналіз наукових джерел показав, що проблема формування соціальної компетентності учнів у позашкільних навчальних закладах знаходить відображення як у теоретичних джерелах давніх часів, так і в працях сучасних філософів, психологів, педагогів. Так, зокрема, різні аспекти означеної проблеми відображено у наукових працях Т.Алексєєнко, І.Беха, М.Гончарової-Горянської, А.Капської, О.Кононко та ін. Окремі аспекти і напрями позашкільної освіти і виховання, проблеми організації виховного процесу в позашкільних закладах розкрито в роботах О.Биковської, В.Вербицького, А.Корнієнко, О.Литовченко, В.Мачуського, Т.Суценка та ін.

Сформованість соціальної компетентності у вихованців позашкільних навчальних закладів обумовлює прояв та розвиток важливих людських якостей і здібностей особистості, ставлення до праці, оволодіння соціальним досвідом. Також соціальна компетентність характеризує взаємодію людини з суспільством, соціумом, іншими людьми, виступаючи як сукупна характеристика громадянської зрілості і одночасно як соціальна дієздатність особистості, яка вміє передбачати наслідки своїх дій, поведінки, дотримуватися балансу загальних та особистих інтересів у різнобічній діяльності та побудові соціальних взаємин.

На основі аналізу науково-педагогічних досліджень визначено критерії формування соціальної компетентності вихованців гуманітарного напрямку позашкільних навчальних закладів: орієнтація у Я-сфері, здатність до співпраці, інтеріоризація моральних цінностей. Орієнтація у Я-сфері визначається такими показниками: самопізнання, створення “Я”-образу, знання та адекватна оцінка себе, своїх здібностей та можливостей; знання про соціальне життя і ідентифікація себе як члена соціальної групи; усвідомлення своїх соціальних ролей; здатність до саморегуляції, емоційного контролю; вміння брати на себе відповідальність; планувати, організувати свою діяльність, виявляти активну

життєву позицію. Здатність до співпраці визначається такими показниками: знання норм спільної діяльності, спілкування; прагнення співвідносити власні устремління з інтересами інших людей; продуктивно взаємодіяти з членами групи, які вирішують спільну задачу; уміння домовитися, погодитися, піти на компроміс, вести діалог; готовність до співробітництва; толерантне ставлення до партнерів. Інтеріоризація моральних цінностей визначається такими показниками: знання моральних цінностей; уміння самостійно, свідомо здійснювати вибір та нести за нього відповідальність; відповідність поведінки моральним цінностям (гуманність, чесність, справедливість тощо).

Для з'ясування рівнів сформованості соціальної компетентності вихованців гуманітарного напрямку позашкільних навчальних закладів було проведено анкетування. На основі методик С.Воронової, І.Докторович, Т.Зелінської нами розроблено власну методику оцінювання рівня сформованості соціальної компетентності підлітків та розроблено анкети, тренінги, теми для бесід. Анкети були закритими та відкритими, із ситуативними запитаннями у яких вихованці самостійно давали оцінку власним особистісним якостям. Запитання анкети спрямовувалися на виявлення рівня знань орієнтації у Я-сфері, здатності до співпраці, інтеріоризації моральних цінностей. Застосування розроблених критеріїв та показників у дослідно-експериментальній роботі стало передумовою для визначення трьох груп вихованців, кожна з яких відображала рівень сформованості соціальної компетентності: високий, середній, низький.

До високого рівня було віднесено учнів, які мають високий рівень самопізнання та самооцінки, осмислення і прийняття соціальних норм та цінностей, приймають себе такими як вони є зі своїми недоліками, беруть активну участь у діяльності гуртка позашкільного закладу; рівень емоційного контролю у них достатній, добре виражена здатність до саморегуляції; вміють самостійно і свідомо здійснювати вибір та нести за нього відповідальність, яка стає внутрішньою потребою; часто висловлюють та відстоюють власну точку зору; вміють співвідносити власні устремління з інтересами інших членів гуртка, продуктивно взаємодіяти з іншими членами групи, які вирішують спільну проблему.

До середнього рівня було віднесено учнів, які мають достатній рівень самопізнання, занижену самооцінку, знають про свої недоліки, але не приймають їх до уваги, володіють комунікативними здібностями, не завжди проявляють ініціативу у встановленні міжособистісної взаємодії, здатні до співпраці, але більше схильні до самостійної роботи, мають прагнення співвідносити власні устремління з інтересами інших людей; за потреби можуть взаємодіяти з членами групи, які вирішують спільну проблему. Згодні домовлятися та погоджуватися з думками інших, здатні вести конструктивний діалог, вибірково проявляють готовність до співробітництва. Також вихованцям властиве засвоєння та прийняття норм і цінностей соціуму, прямого порушення норм соціальної поведінки у них немає, проте вони не завжди виконуються, не завжди можуть протистояти негативним впливам. До низького рівня було віднесено учнів у яких рівень самопізнання недостатній, відсутня або занижена самооцінка, нехтують свої недоліки і слабкості; спостерігається відсутність

стійкого інтересу до занять у гуртках, відсутнє знання про соціальне життя у гуртку та позашкільному закладі; рівень емоційного контролю недостатній, здатність до саморегуляції проявляється вибірково. Вони не дотримуються норм спільної діяльності у складі гуртка, мають небажання співвідносити власні устремління з інтересами інших членів гуртка, у них відсутня взаємодія з іншими членами групи, не бажають приймати участь у масових заходах, намагаються отримати винагороду за частково виконану роботу; загальноприйняті моральні цінності не є домінуючими у поведінці, спілкуванні та співпраці з однолітками та оточуючими.

Отже визначені нами критерії і показники забезпечують чистоту і якість експерименту та водночас дають змогу визначити рівні сформованості соціальної компетентності вихованців в гуртках гуманітарного напрямку позашкільних навчальних закладів.

О. С. Джафарова

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ “ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ” В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Розвиток гуманістичних ідей сприяв появі особистісно-орієнтованої стратегії освіти, у якій дитина розглядається як суб'єкт розвитку й виховання. Передача матеріальних і духовних цінностей молодому поколінню не відбувається прямо, вони опановуються духовними зусиллями самої особистості, зокрема й у процесі творчої діяльності та її творчого самовираження.

Термін “самовираження” тлумачиться як “дія зі значенням самовиражатися, розкривати своє “Я”, свою індивідуальність, виявляти (переважно в художній творчості, в художньому образі) свої думки, настрої, переконання” [1, с. 1098]. У психологічній літературі “самовираження” розглядається у двох значеннях: як реагування зовні своїх внутрішніх почуттів, переконань, установок і т.д. (зокрема й з терапевтичною метою) та як будь-яка поведінка, що здійснюється для чистого задоволення індивіда.

Пошуку взаємозв'язку й шляхів до “самовиявлення”, “самореалізації”, “самовираження” присвячені роботи зарубіжних психологів і педагогів (Ф.Карягрена, К.Роджерса, З.Фрейда, Е.Фромма, Г.Олпорта). Проблема самовираження особистості вивчається ними переважно через два феномени – саморозкриття й самопрезентації. Перше розуміється як повідомлення інформації про середовище іншим людям, а друге складається в цілеспрямованому створенні певного враження про себе серед оточення людей [2].

Проблема самовираження вивчається і російськими дослідниками. Так, Ю.Грибов вважає, що самовираження здійснюється в процесі побудови образу свого світу, свого світовідчуття засобами слова, зображення, музики, дії. С.Брикунова висловлює схожу думку, але уточнює: у перетворенні й створенні нових художніх образів, здобутків і дій, тобто в конкретній художній діяльності. Процес справжнього самовираження не може не бути творчим, тому що інакше індивід транслює заздалегідь закладені в нього програми й стереотипи (Д.Богоявленська, Л.Виготський). В основі різних форм творчого

самовираження людини існує єдиний стрижень – прояв “творчого Я” людини.

Визначаючи творче самовираження як активне прагнення людини здійснитися “тут і зараз”, реалізувати своє “вище Я” через удосконалення себе на основі прагнення до ідеалу, за допомогою прояву й розвитку своїх особистісних можливостей і здатностей у процесі перетворення й створення нових художніх образів, добутків і дій (С.Брикунова), або як творчу активну позицію, що ґрунтується на втіленні особистісно-значних змістів у властиво створеному художньому образі, що спричиняється інтересом до самостійних пошуків неординарних шляхів рішення завдань (П.Харченко). Автори підкреслюють творчий характер процесу самовираження й зв’язок його з художньою творчістю. О.Мелік-Пашаєв вважає, що самовираження – це та “сфера дійсності, у якій людина одержує досвід розширеної, оновленої самосвідомості й самовідчуття, як би одночасно й згадує і передбачає свої щирі можливості”. Учений звертає увагу на здобутий досвід. Окрім набутого досвіду в результаті творчого самовираження відбувається зміна самої особистості, інших людей, світу в цілому (Н.Ченилова, В.Шкель).

Серед важливих факторів відчуття й будівництва власного “Я” І.Бех називає внутрішню мову, що сприяє формуванню самоусвідомлення суб’єкта й виділяє спосіб комунікації з навколишнім середовищем – самовираження, втілення самого себе в результаті діяльності, що є необхідним інструментом народження особистісних смислів. Останнє становить зміст Я-Концепції, обґрунтоване створення внутрішнього світу людини, що представляє її індивідуальність і є вагомою складовою загального розвитку повноцінної особистості.

Самовираження є принциповим не тільки для виявлення свого “Я”, але і як одне з важливих умов адекватного й гармонійного розвитку. Суб’єкт у своїх діях, в актах творчої самодіяльності не тільки проявляється, а й формується, визначається (К.Абульханова-Славська), оскільки проявляючи себе, особистість одночасно себе й формує (Е.Ільєнков). О.Киричук трактує “творчість” як відкриття себе, самовираження власного “Я”, самореалізація.

Отже, аналіз наукової літератури дає можливість прийти до такого висновку: по-перше, у визначенні сутності творчого самовираження учені акцентують на його процесуальності, тобто вираженні зовні, втіленні своїх почуттів, думок, переконань і т.д.; по-друге, дослідники вважають його однією з умов гармонійного розвитку особистості, як виявлення свого “Я”, як знаходження адекватного вираження себе, своїх відчуттів, активного прагнення людини реалізувати своє вище “Я”, а також як здатність людини до побудови свого образу світу, свого світовідчуття й самого себе в цьому світі.

Література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ: Перун, 2005. – 1728 с.
2. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ / [Сальваторе Мадди; пер. И. Авидон, А. Батустин, П. Румянцева]. – СПб.: Речь, 2002. – 539 с.
3. Брикунова С. С. Педагогические условия развития творческого самовыражения детей средствами искусства в системе начального образования: дис. ... к.п.н.: 13.00.01 / Брикунова Светлана Сергеевна. – Ростов-на-Дону, 2005.

– 150 с.

4. Чанилова Н. Г. Индивидуальное самовыражение как способ интеграции учащихся в социальное пространство / Н. Г. Чанилова, В. Ф. Шкель // Государственно-общественные отношения и взаимодействия в образовании: сб. науч. трудов / Под ред. Н. В. Акинфиевой. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2002. – 128 с.

О. М. Дмитренко

ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ ЯК КАТЕГОРІЯ ЕСТЕТИКИ

Художній образ – кардинальна категорія естетики, яка відбиває сутність художньої творчості, це засіб відображення і моделювання дійсності, якому властиві специфічні риси. Щоб усвідомити сутність художнього образу користуються теорією відображення, яка розглядає людську свідомість як суб'єктивну картину об'єктивного світу. Питання художнього образу як результату художньої творчості досліджувалося у роботах з естетики (М.Бахтін, Ю.Борев, М. Каган, Л.Левчук, О.Лосев, О.Потебня та ін.). Дослідники вважають, що справжній художній образ виникає лише тоді, коли досягається єдність суб'єктивного та об'єктивного, раціонального та емоційного, типового та індивідуального. Метою розвідки є виявлення естетичної сутності художнього образу, розгляд історичних передумов розвитку художньо-образного мислення.

Проблема художнього образу як основи мистецтва почала розроблятися в рамках античної філософії, проте суть цього поняття мислителі античності тлумачили по-різному. Піфагорійці вважали, що музика наслідує “гармонію небесних сфер”. Демокрит був впевнений, що мистецтво в широкому його розумінні виникає від наслідування людиною тварин. В інтерпретації Платона, який поклав початок філософії мистецтва, образ – це відображення певної речі, “тінь від тіні буття”, основа будь-якої творчості, мистецтва. Учень Платона Аристотель наголошував, що мистецтво не копіює предмети, а намагається проникнути у принципи, що містять у собі джерело природи, а художній образ подібний до дзеркала, що протистоїть дійсності, як особливому зовнішньому предмету. Розроблена Аристотелем теорія мімесису, включає в себе і адекватне відображення дійсності (зображення речей, “якими вони є насправді”), і діяльність творчого відображення (зображення їх такими, “як про них говорять і думають”), і ідеалізацію дійсності (зображення їх такими, “якими вони повинні бути”). Неоплатонік Плотін, поглиблюючи ідеї Платона, вбачав зміст мистецтва в наслідуванні не зовнішньому вигляду, а самих візуальних ідей (ейдосів) видимих предметів, тобто у вираженні їх прекрасних першооснов.

Теорія образу отримала підйом у грецькій патристичній естетиці як теорія ікони, що виступала у якості культового художнього образу у VIII-IX ст. У середні віки панувала міметична концепція мистецтва, характерна для західноєвропейського живопису та скульптури. Концепції зображення візуальних ейдосів (за Плотінієм) дотримувались художники і теоретики мистецтва Відродження і класицизму. Основна ідея просвітницької естетики теж полягала в тому, що мистецтво має ґрунтуватись на принципі “наслідування природі”. Так, згідно з Жан-Жаком Руссо, музика має наслідувати людську мову

і відображати людські відчуття.

Зміст “наслідування” у новоєвропейській естетиці в різних школах і напрямках розумівся часто по-різному: від ілюзорно-фотографічного уподобання видимим формам матеріальних предметів і життєвих ситуацій (натуралізм) через умовно узагальнене вираження типових образів, характерів, дій буденної дійсності (реалізм) до “наслідування” деяких ідеальних принципів, ідей, архетипів недоступних безпосередньому баченню (романтизм, символізм, деякі напрямки авангардного мистецтва ХХ ст.).

Сутність міметичного мистецтва в ізоморфному відображенні за допомогою образів. Звідси художній образ – найбільш загальна форма вираження у мистецтві, основний спосіб художнього мислення. Художній образ вперше стає поняттям естетичної науки у працях Ф. Шіллера.

Згідно з естетичною концепцією Г.Гегеля, який першим в історії естетики поставив проблему образу при аналізі поетичного мистецтва, художній образ відображає творчі здібності його автора. Для західноєвропейської естетики ХІХ століття характерним було визначення мистецтва як “мислення в образах”.

В контексті питання художнього образу в українській естетиці акцентуємо погляди Г.Сковороди, який створив філософію серця, однією з граней якої було естетико-художнє пізнання світу. Особливе значення для висвітлення питання має спадщина І.Франка, зокрема його дослідження “Із секретів поетичної творчості”, де автор простежує логіку зв’язків у творчості: від естетичного відчуття до стимулу творчості, на основі чого виникає художній образ.

Період кінця ХІХ – початку ХХ ст. характеризується поширенням “антиобразних” теорій мистецтва, що заперечують існування категорії “художній образ”. Представники символізму, футуризму, експресіонізму та інших тогочасних течій сприймали художню образність як пережиток реалістичного підходу до дійсності. Так для символістів художній образ був надто схожим на дійсність, “природним”, для футуристів – навпаки, дуже далеким від неї, “фіктивним”. У західноєвропейській філософії ХХ століття популярними були ідеї семантичної естетики Е.Кессієра, Ч.Моріса та ін., які заперечували образну природу мистецтва, а уявлення про художній образ обмежували поняттями “знак”, “символ”, “структура”.

На противагу символічним і структуралістським теоріям у ХХ ст. виникає імажизм (імажинізм), представники якого виступали за самоцінність художнього образу (основположник англійський поет і філософ Т.Е.Г’юм). Імажисти (Е.Паунд, Г.Дулітл, Е.Лауел та ін.) намагаються відтворити не саму реальність, а переживання, враження, які виникають асоціативно, створюючи “ланцюги образів”. Школа імажиністів з’явилась у Росії (поети С.Єсенін, В.Шершеневич, А.Марієнгоф, художники Б.Ердман, Г.Якулов). Імажиністи єдиним законом мистецтва вважають “виявлення життя через образ та ритміку образів”. Естетичні засади імажизму, на нашу думку, слушно екстраполювати в галузь педагогіки, насамперед естетичного виховання, мета якого виходить за межі формування здатності сприймати і розуміти прекрасне в мистецтві і поширюється на сферу креативної життєдіяльності. Особливо доречним буде сфокусувати ці ідеї в плані розвитку художньо-образного мислення особистості,

що є завданням подальшого педагогічного дослідження.

Література:

1. Борєв Ю. Естетика (видання 4-те, доп.). – М.: “Вид-во комерційної літератури”, 1988. – 495 с.
2. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі. – Х. “Ранок”, 2006. – 255 с.
3. Яковлєв Г. Є. Естетика: навчальний посібник. – М.: “Гардаріки”, 2002. – 463 с.
4. Левчук Л. Т. Естетика: посібник. – К.: Вища школа, 2005. – 431 с.

Т. І. Журавель

ХАРАКТЕРИСТИКА ПІДХОДІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФІЛАКТИКИ ВІЛ-ІНФІКУВАННЯ В УСТАНОВАХ ПЕНІТЕНЦІАРНОЇ СИСТЕМИ

Необхідність здійснення профілактики ВІЛ-інфекції у місцях позбавлення була усвідомлена світовою спільнотою ще на ранньому етапі розвитку епідемії. На основі здійсненого аналізу міжнародного та українського законодавства, вітчизняного та зарубіжного досвіду профілактики ВІЛ в установах виконання покарань можна виокремити найбільш поширені підходи до реалізації профілактичних заходів та програм, спрямованих на попередження інфікування: підхід на основі заборон та обмежень; підхід на основі зменшення шкоди, або дистрибутивний підхід; медико-соціальний підхід; підхід на основі ресоціалізації та просвітницько-профілактичних програм.

Підхід на основі заборон та обмежень – це перший підхід, на якому були побудовані заходи щодо протидії ВІЛ у більшості пенітенціарних систем країн світу в кінці 80-х початку 90-х років. Цей підхід включав у себе: заборону вживання наркотиків та суворе покарання тих, хто продовжує вживати наркотики в місці позбавлення волі, зберігає в себе наркотики, а також будь-який інструментарій, що необхідний для вживання; невизнання існування одностатевих сексуальних контактів серед засуджених, а отже, і відсутність доступу засуджених до презервативів; примусове та/або обов’язкове тестування засуджених на ВІЛ-інфекцію; ізолювання ВІЛ-інфікованих засуджених у окремих блоках. Дані заходи протягом періоду їх впровадження яскраво показали свою неефективність. Експерти ВООЗ визначають, що для того, щоб скоротити передачу ВІЛ через ризиковані практики необхідно використовувати не санкції та заборони, а просвітницьку роботу з засудженими, та мотивувати їх до свідомої відмови від ризикованих моделей поведінки.

Певний час у пенітенціарній системі України здійснювалось примусове тестування та ізоляція ВІЛ-інфікованих. Однак з квітня 1997 року вітчизняні установи виконання покарань назавжди відмовилися від таких практик. З початку 90-х років у пенітенціарних установах індустріальних країн світу починають широко впроваджуватися заходи, спрямовані на зниження ризику інфікування ВІЛ через зміну ризикованих поведінкових практик на більш безпечні. Отже, наступний підхід, що починає поширюватись, це підхід на основі зменшення шкоди, або дистрибутивний підхід.

Ще у 1993 році Всесвітня організація охорони здоров’я у “Керівних

принципах ВООЗ з ВІЛ-інфекції та СНІДу в тюрмах”, визнаючи факт існування сексуальних стосунків між засудженими попри існуючі заборони, наполегливо рекомендувала адміністраціям пенітенціарних установ використовувати практику доступу засуджених до презервативів. На даний час ця практика існує в широкому колі пенітенціарних систем Західної Європи, Канади, Австралії, ряді в’язниць США та окремих країн Східної Європи, в тому числі – у деяких в’язницях України через посередництво громадських організацій.

У межах аналізованого нами підходу стосовно проблеми попередження інфікування ВІЛ через вживання засудженими ін’єкційних наркотиків можна виділити такі заходи: забезпечення доступу засуджених-споживачів ПАР до стерильних голочок та шприців; поширення дезінфікуючих засобів.

В Україні у 2005 році розпочався проект, у межах якого у двох виправних колоніях Миколаївської та Львівської областей діяли програми обміну голочок та шприців, однак по завершенні проекту програми не продовжили своє існування. При тому, що ряд досліджень підтверджують значну поширеність ін’єкційних наркотиків у в’язницях України, на сьогодні там не діє жодної програми, спрямованої на зменшення шкоди від їх вживання. Дистрибутивний підхід в Україні не поширюється на колонії, де перебувають неповнолітні. Загалом у світі використання його у середовищі неповнолітніх є суперечливим.

Паралельно з підходом на основі зменшення шкоди, або ж дистрибутивним підходом, розвивається медико-соціальний підхід. До медико-соціального підходу можемо віднести наступні заходи: лікування від наркозалежності, в тому числі – замінна терапія; виявлення і лікування захворювань, що передаються статевим шляхом; добровільне консультування і тестування на ВІЛ; лікування, догляд та підтримка ВІЛ-інфікованих та хворих на СНІД; забезпечення заходів щодо попередження передачі інфекції від ув’язненої матері до дитини; дострокове звільнення хворих на СНІД. В Україні прийнято ряд документів, які забезпечують доступ засуджених до антиретровірусної терапії, а також інших лікувальних та підтримуючих заходів. Однак, попри існуючі інструкції в українській пенітенціарній системі є проблеми з доступом засуджених до АРТ, пов’язані з віддаленістю СНІД-центрів від в’язниць, відсутністю якісної підготовки фахівців медичних частин установ виконання покарань, які мають координувати питання призначення та безперебійного забезпечення засуджених АРТ тощо.

У тюрмах США ще наприкінці 80-х років став поширюватись підхід на основі ресоціалізації та просвітницько-профілактичних програм. Цей підхід повинен наскрізно охоплювати всі види активностей, що спрямовані на попередження ВІЛ-інфікування засуджених. Він передбачає формування комплексу знань, уявлень та відповідно безпечної щодо інфікування ВІЛ поведінки, яка б практикувалась не лише в умовах в’язниці, а й після звільнення з місць позбавлення волі. До компонентів даного підходу належать: активізація діяльності, що спрямована на ресоціалізацію засуджених; попередження у місцях позбавлення волі насильства, зокрема, сексуального, та захист жертв; реалізація просвітницьких програм та заходів на основі інформування та формування навичок безпечної поведінки серед засуджених.

Просвітницькі програми є найменш суперечливими та такими, що широко

використовуються у пенітенціарних системах світу. При цьому найбільший акцент у них робиться саме на формування навичок безпечної поведінки. Під такими навичками розуміються способи адаптивної та позитивної поведінки, що дозволяють особистості ефективно вирішувати завдання, вимоги та проблеми повсякденного життя. Вони включають навички ефективного спілкування, вміння керувати емоціями та виходити зі стресу, адекватно оцінювати ситуацію та підбирати найбільш ефективні способи її розв'язання, приймати рішення, оцінювати ризик та прогнозувати наслідки своїх дій тощо.

О. О. Золотарьова

НАУКОВІ ЗАСАДИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ: ФІЛОСОФСЬКИЙ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Дослідження естетичного виховання учнівської молоді у навчально-виховному процесі своїм корінням сягає античних часів, однак науково-теоретичне осмислення цієї проблеми розпочалося порівняно недавно. Серед українських та зарубіжних учених, які зробили помітний внесок у дослідження цієї проблеми чи окремих її аспектів слід відзначити дослідження філософів А.Азархіна, В.Андрущенка, Л.Когана, М.Киященка, Л.Левчук, О.Лосева, М.Михальченка, Я.Мукаржовського, В.Панченко, Л. Столовича, Ю.Фохт-Бабушкіна; психологів Л.Виготського, О.Леонтєва, С.Рубінштейна та ін. Питання теорії і методології естетичного виховання і функціонування структурних елементів естетичної свідомості (потреб, інтересів, смаків, ідеалів, естетичних ціннісних орієнтацій) досліджували В.Бутенко, О.Дем'янчук, Л.Масол, Н.Миропольська, О.Рудницька та ін. Характерною ознакою наукових досліджень є орієнтація на виховання особистості з усталеним естетичним світоглядом на основі загальнолюдських цінностей і пріоритетів, творчий розвиток особистості, застосування різних видів мистецтв в художньо-естетичному вихованні підростаючого покоління (Л.Арістова, В.Біруля, С.Волкова, В.Драченко, В.Дряпіка, Е.Зауторова, О.Крюкова, Л.Масол, Н.Миропольська, О.Рудницька, Н.Савченко та ін.).

Дослідження проблеми естетичного виховання передбачає, по-перше, вивчення генези та процесу його усвідомлення на духовно-практичному й теоретичному рівнях в історичному розвитку людства, а також його відображення в педагогічних теоріях і шляхи втілення в життя в навчально-виховній практиці; по-друге, дослідження психологічних засад естетичного виховання і його проявів у аксіологічній діяльності людини.

Зазначимо, що наявність елементарних, стихійно сформованих естетичних смаків простежується вже у первісної людини. Перші спроби цілеспрямованого формування естетичного сприйняття світу зафіксовано в педагогічній практиці країн Стародавнього Сходу, зокрема в Єгипті й Вавилоні, де поряд із формуванням умінь і навичок письма здійснювалося виховання кастової свідомості, зокрема відповідних естетичних смаків.

У старогрецькій педагогіці особлива увага до естетичного виховання значною мірою зумовлювалась світоглядними установками тогочасної філософії, згідно з якими світ є гармонійно організованим космосом, де панує

“музика сфер” і всі процеси підкоряються певному ритму. Тому музика як система ритмічних звуків вважалася чи не найважливішим компонентом навчання й виховання. Давньоримська педагогіка сформувалась на базі старогрецької як її пряме запозичення. Діалектика розвитку тогочасної суспільної свідомості ґрунтувалась на усвідомленні соціальної зумовленості інтересів та ідеалів людини, зокрема її естетичних переваг, що сприяло виокремленню естетичних категорій та осягнення їх змісту.

У Київській Русі увагу було зроблено на практичному аспекті естетичного виховання, що виявлялось у запровадженні обов’язкового навчання співу поряд із навчанням читання й письма. Прилучившись до цінностей античної та візантійської культури й мистецтва, Стародавня Русь розвивала їх на основі самотньої культури східного слов’янства з культом природи.

Слід підкреслити, що в ті часи естетичні цінності поєднують у собі моменти емоційної обробки відображеного й теологічної орієнтації в перетворюючій свідомості людини. Естетичне стає універсальною характеристикою буття людини, оскільки сутність естетичного зводиться до створення гармонії людини зі Світом, відчуття її як гармонійної складової Природи, де мистецтву відводиться значуща роль. Отже, мистецтво є однією із складових повсякденності, її чуттєвоструктурним початком і водночас такою рамкою, яка обрамляє картину повсякденності.

Епоха Відродження, або гуманізму, ознаменувалась поверненням суспільної думки (зокрема філософської та педагогічної) до реальної, живої людини з її земними інтересами. Специфічному змісту естетичного виховання як здатності відчувати красу або її відсутність у мистецтві та в житті присвячують свої дослідження Ф.Вольтер і Ш.Баттьє.

Епохальне значення для теоретичного осмислення естетичного мали праці Г.Гегеля. У своїй роботі “Естетика” він дає всебічну, розгорнуту характеристику естетичного з урахуванням усього позитивного, надбаного його попередниками. Подальші дослідження в галузі естетики (А.Шопенгауер, Г.Аллен, Г.Спенсер) мають здебільшого прикладний характер або ж стосуються її місця та ролі в певній соціально-філософській концепції чи в окремому виді людської діяльності.

В Україні просвітницький рух пов’язаний із діяльністю поетів, драматургів, публіцистів (Г.Сковорода, І.Мигалевич, Ф.Несін). У роботі “Вдячний Еродій” Г.Сковорода детально досліджує розвиток освіти, літератури й мистецтва в Росії та Україні під кутом зору їхнього впливу на естетичне виховання молоді, формування її естетичних смаків.

З отриманням незалежності українська нація переживає бурхливе оновлення. Знання власної культури, основних етапів соціокультурного розвитку та їх особливостей є важливою передумовою її нинішнього духовного розвитку, зокрема естетичного виховання.

На підставі зробленого огляду постають наступні висновки:

1. Розвиток естетики як науки впливає на соціальну історію, сприяючи формуванню в людині духовності, вдосконаленню її внутрішнього світу.
2. Вплив естетичних феноменів залишається вагомим і на сучасному етапі

розвитку світової цивілізації, тому об'єктивна оцінка їхнього сенсу та ролі в соціокультурних процесах є необхідною умовою прогресивного розвитку людства, зокрема в процесі естетичного виховання.

3. Здійснення генези ідей естетичного виховання доводить, що вони формувалися під впливом антропологічних, гносеологічних, аксіологічних і культурологічних поглядів, які панували в різні епохи розвитку суспільства.

Література:

1. Быстрицкий Е. К. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие / Е. К. Быстрицкий. – К.: Наук. думка, 1991. – 178 с.

2. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.

3. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л. М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.

4. Мізіна Л. Б. Естетична інтерпретація історії мистецтва: сучасне бачення / Л. Б. Мізіна. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2006. – 200 с.

М. Д. Зубалій

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПОНЯТТЯ “ФОРМА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ”

Вивчення теорії і методики фізичного виховання старшокласників засвідчує, що воно здійснюється шляхом послідовного проведення окремих занять, кожне з яких є відносно завершеною самостійною організаційною формою цілісного виховного процесу. У цьому процесі всі заняття тісно пов'язані з попередніми й наступними організаційними формами фізичного виховання. В цілому ж усі окремі заняття фізичними вправами різнобічні, але всі вони будуються на основі загальних закономірностей, які залежать від умов їх проведення, спрямованості й послідовності застосування форм, контингенту учнів, режиму навчання тощо. Характерною особливістю різних форм фізичного виховання є активна практична діяльність, спрямована на фізичне вдосконалення школярів, розвиток рухових якостей, зміцнення здоров'я, організацію здорового способу життя, що включає виконання різноманітних фізичних вправ, рухливих і спортивних ігор тощо.

Як бачимо, форма (від лат. forma – зовнішній вигляд, зовнішнє окреслення) фізичного виховання є широким і містким поняттям. У теорії і методиці фізичного виховання та шкільній практиці це поняття вживають для визначення реального процесу фізичного виховання, пов'язаного з організацією навчально-виховної діяльності в школі. Цим терміном часто називають способи організації навчально-виховного процесу з фізичного виховання, що відображають внутрішні зв'язки різних його компонентів. Ним також характеризують взаємодію і стосунки вчителів фізичної культури, керівників фізкультурних гуртків, спортивних секцій і учнів. У літературних джерелах з фізичного виховання і в практичній роботі загальноосвітніх шкіл часто використовують поняття “організаційна форма фізичного виховання”. При цьому також йдеться про організацію реального навчально-виховного процесу з фізичного виховання в школі.

У фізичному вихованні організаційною формою заняття є стійке

об'єднання елементів його змісту, що включає тривалість виконання фізичних вправ, кількість їх повторень, черговість виконання вправ, регламентацію відпочинку учнів між виконанням вправ, їх взаємостосунки у процесі проведення занять тощо. У зв'язку з цим питання організації занять з фізичного виховання займають важливе місце в теорії і методиці фізичного виховання. Успішне їх вирішення багато в чому залежить від того, як буде організований навчально-виховний процес на уроках фізичної культури, заняттях фізкультурних гуртків і спортивних секцій. Тому знання основ організації занять з фізичного виховання необхідне вчителям фізичної культури, керівникам фізкультурних гуртків і спортивних секцій, що проводять фізкультурно-оздоровчі і спортивні заняття у процесі позакласної роботи.

Кожна організаційна форма фізичного виховання має свій зміст, які тісно взаємопов'язані. Зміст заняття фізичними вправами визначається завданнями, які відповідним чином спрямовують характер організаційно-методичної діяльності вчителя фізичної культури, керівника фізкультурного гуртка і спортивної секції та учнів. Обов'язковою умовою якісного проведення заняття є відповідність форми його змісту. Наприклад, якщо заняття фізичними вправами спрямоване на розвиток сили, то вчителю фізичної культури необхідно завчасно підібрати відповідні вправи (визначити зміст конкретного заняття), визначити регламентацію (тривалість, інтенсивність, вагу приладів, кількість повторень, чергування роботи й відпочинку учнів) і спосіб організації заняття фізичними вправами, конкретизувати форму заняття). Тому розвивати силу можна лише на уроках фізичної культури, на заняттях фізкультурних гуртків та спортивних секцій і не рекомендується розвивати в таких формах занять фізичними вправами як ранкова гігієнічна гімнастика, фізкультурні хвилинки на загальноосвітніх уроках, фізкультурні паузи під час виконання домашніх завдань тощо. Необхідно також, щоб ці навчальні заняття проводилися під керівництвом учителя фізичної культури, керівника фізкультурного гуртка або спортивної секції.

Усі організаційні форми фізичного виховання визначаються насамперед складом учасників; місцем і часом проведення навчально-виховних заходів; змістом навчально-виховної роботи з фізичної культури; характером фізкультурно-оздоровчої роботи учнів і послідовністю їхньої рухової діяльності; способами керівництва учнями з боку вчителя фізичної культури, керівника фізкультурного гуртка чи спортивної секції; специфікою взаємин педагога і учнів у процесі організації і проведення фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходів; способами і типами стосунків школярів у фізкультурно-спортивному колективі тощо. Отже, під формою фізичного виховання розуміється організація навчально-виховного процесу, колективної й індивідуальної діяльності організатора позакласної роботи, вчителя фізичної культури, керівника фізкультурного гуртка чи спортивної секції і учнів, спрямованих на досягнення тієї чи іншої мети фізичного виховання. Як бачимо, у визначені поняття "форма фізичного виховання" увага акцентується на організації фізичного виховання, колективної й індивідуальної діяльності педагога й учнів, але не вказується як будуть вони діяти, щоб досягти

поставленої мети фізичного виховання. Вирішувати цю функцію покликані методи фізичного виховання. Ця означена особливість принципово відрізняє методи від форм фізичного виховання. У практичній роботі організаційні форми фізичного виховання реалізуються через виховні методи і прийоми, які в кінцевому підсумку забезпечують успіх і ефективність фізичного виховання учнів.

Популярними формами фізичного виховання старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах є: гімнастика до занять, фізкультурні хвилинки на загальноосвітніх уроках, рухливі перерви, фізкультурні гуртки, спортивні секції, секції з військово-прикладних видів спорту, групи загальної фізичної підготовки, фізкультурні заняття в групах продовженого дня, колове тренування; загальношкільні спортивні змагання, походи вихідного дня, багатоденні туристські походи, туристські зльоти, фізкультурні свята, спортивні вечори, відвідування музеїв бойової і спортивної слави, зустрічі з учасниками Олімпійських ігор, чемпіонатів світу і Європи, військово-спортивні ігри, походи місцями слави українського народу, екскурсії на тренування видатних спортсменів, огляди спортивних передач, читання спортивної літератури, відвідування Всеукраїнських і міжнародних спортивних змагань, складання Державних тестів і нормативів оцінки фізичної підготовленості населення України, екскурсії до дитячо-юнацьких спортивних шкіл, святкування днів народження членів спортивних секцій, святкування днів “Перша перемога”, “Перший старт” тощо.

Л. В. Канішевська

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Проблема виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів набуває особливої актуальності, оскільки найважливішими завданнями є: створення умов, які б забезпечили їм повноцінну участь у всіх сферах соціальних відносин; формування в учнів соціальних навичок; допомога вихованцям в особистісному та професійному самовизначенні; підготовка їх до самостійного життя в суспільстві.

Теоретичний аналіз філософської, соціологічної, психологічної, педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволяє уточнити сутність феномена “соціальна зрілість” як складної інтегративної соціальної властивості особистості, яка виявляється у сформованості настановлень, знань та вмінь, спрямованих на реалізацію суспільних норм і вимог; прояв таких соціальних якостей, як соціальна відповідальність, соціальна активність, толерантність, солідарність; добровільне й відповідальне засвоєння та використання сукупності основних соціальних ролей, які дозволяють особистості компетентно діяти в усіх сферах соціального життя. Характеризується активністю й відповідальністю особистості за події власного життя на основі розвиненої рефлексії. Соціальна зрілість розвивається в процесі соціальної взаємодії протягом усього життя людини як процес соціального науління та відповідної йому системи

переконань.

Доведено, що основними компонентами в структурі соціальної зрілості є когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний.

Когнітивний компонент включає наявність знань, соціальних уявлень та розуміння соціальної дійсності, наявність знань про такі соціально значущі якості, як соціальна відповідальність, соціальна активність, толерантність, солідарність; усвідомлення основних соціальних ролей (громадянин, майбутній фахівець, майбутній сім'янин). Завдяки когнітивному компоненту відбувається засвоєння індивідом соціального досвіду, що включає набуття відомостей про форми суспільного життя та взаємодію людей, про соціальні інститути, соціальні норми та цінності; формування затребуваної сукупності основних соціальних ролей.

Емоційно-ціннісний компонент характеризується емоціями, цінностями, потребами, розвитком соціально цінних та особистісно значущих мотивів, що опосередковують орієнтацію соціальної поведінки; ціннісними орієнтаціями. Цей компонент забезпечує реалізацію рефлексивної позиції особистості, готовність до самовизначення – вольового, усвідомленого виявлення та зміцнення власної позиції в проблемних ситуаціях.

Поведінково-діяльнісний компонент включає досвід застосування знань і вмінь у поведінці, взаємодії з іншими людьми. Виявляється в дотриманні соціальних норм, виконанні основних соціальних ролей; сформованості таких соціальних якостей, як соціальна відповідальність, соціальна активність, толерантність, солідарність.

Дослідження специфіки виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності вимагає врахування особливостей раннього юнацького віку, а також чинників, які безпосередньо ускладнюють цей процес: соціальне сирітство; специфіка контингенту вихованців; негативні аспекти впливу умов інтернатних закладів на психічний, соціальний розвиток вихованців та організаційно-педагогічні проблеми їх функціонування; недоліки навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи, що заважають ефективному досягненню завдань виховання соціальної зрілості старшокласників. Без врахування цих чинників неможливо визначити дієвість тих чи інших педагогічних засобів, передбачити їх ефективність.

Встановлено, що основними критеріями сформованості соціальної зрілості у старшокласників шкіл-інтернатів є: знання про соціальну дійсність, ціннісні орієнтації, соціальне самовизначення, реальна соціальна поведінка.

Результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що значна більшість старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів виявила соціально індиферентний (критичний) та соціально неприпустимий рівень сформованості соціальної зрілості. На жаль, соціально необхідний (оптимальний) та соціально припустимий (адекватний) рівні сформованості соціальної зрілості виявила незначна кількість старшокласників шкіл-інтернатів, охоплених констатацією. Отже, рівень сформованості соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів не відповідає вимогам, які висуває до них суспільство.

Встановлено, що відсутня цілеспрямована робота з виховання соціальної

зрілості старшокласників шкіл-інтернатів. Більшість педагогів шкіл-інтернатів не володіє достатніми знаннями з питань виховання соціальної зрілості, робота в цьому напрямі має переважно формальний, епізодичний характер, її проведення не завжди передбачає досягнення конкретної мети; значна кількість педагогічних працівників недостатньо обізнана з методикою організації позаурочної діяльності з виховання соціальної зрілості у старшокласників шкіл-інтернатів. Це виявляється в невмінні певної частини педагогів організувати систематичну, цілеспрямовану роботу з виховання соціальної зрілості; значна більшість педагогічних працівників недостатньо обізнана з формами і методами виховання соціальної зрілості старшокласників; можливості позаурочної діяльності використовуються недостатньо.

Теоретично обґрунтовано та експериментально доведено, що оптимальними педагогічними умовами ефективності виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності є: організаційно-методична підготовка педагогів шкіл-інтернатів до виховання соціальної зрілості старшокласників; усвідомлення сутності основних соціальних ролей: громадянина, майбутнього сім'янина, майбутнього фахівця; організація соціально-культурної діяльності старшокласників шкіл-інтернатів з формування соціального досвіду; організація взаємодії педагогів та старшокласників школи-інтернату на основі педагогічної підтримки.

О. В. Кораблева

МОБІНГ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА МАЛОЇ ГРУПИ ШКОЛЯРІВ

Розбудова системи освіти відбувається в складних соціокультурних умовах та в ситуації загострення негативних явищ в середовищі школярів. Зокрема, майже в кожному учнівському колективі існує проблема мобінгу – цілеспрямованого та регулярного психологічного насилля групи по відношенню до окремих учнів класу. У такий спосіб порушується право на повагу їхньої гідності.

Мобінг дезорганізує діяльність групи, відволікає від позитивних справ, підвищує рівень конфліктності і погіршує її морально-психологічний клімат, детермінує міжособистісні взаємини членів групи у контексті поділу на “своїх” і “чужих” та впливає на можливості самореалізації у колективі ровесників того, хто став об’єктом мобінгу. Дана проблема актуалізується також завданнями і положеннями, визначеними у Законах України “Про охорону дитинства”, “Про сприяння соціальному розвитку дітей і молоді”, “Про соціальну роботу з дітьми та молоддю”.

Термін “мобінг” є достатньо поширеним у літературних джерелах, особливо у зарубіжних виданнях, працях з психології і соціології. Вперше його використав Конрад Лоренц в 1958 році. Мобінг (від англ. “to mob” - нападати зграєю, травити) – це явище, коли група чи частина її членів систематично здійснює напади і чинить “цькування” когось із членів цієї групи з метою послаблення його позиції у групі чи навіть витіснення з неї.

Проблема мобінгу, як педагогічна, була окреслена ще в 60-80-х роках

минулого століття у Швеції, потім у Німеччині, Польщі та інших країнах Європи. Вперше провів дослідження такого явища на робочих місцях Ханц Лейман у Швеції на початку 1980-х. Він назвав таку поведінку мобінгом і охарактеризував його як “психологічний терор”. Лейман визначив 45 варіацій поведінки, які можна згрупувати в типові форми мобінгу: приховування необхідної інформації, соціальна ізоляція, наклеп, безперервна критика, поширення необґрунтованих чуток, висміювання. Він вважає, що мобінг присутній, коли хоча б раз на тиждень жертва відчуває утиск у будь-якій формі на протязі 6 місяців і більше [1].

Найбільш широко це поняття висвітлив польський вчений К.Дамбач у книзі “Мобінг в школі” та німецький К.Колодей у книзі “Мобінг. Психотерор на робочому місці і методи його подолання”.

Поняття мобінгу має свою специфіку, яка змістовно відрізняє його від інших термінів (насилля, агресія, жорстокість, цькування), а саме: по-перше, об’єктом явища завжди є лише група, суб’єктом, найчастіше, окрема особа, рідше - кілька осіб, що є членами групи; по-друге, мобінг завжди є довготривалим і регулярним явищем. Зміст цього поняття не включає конфлікт між двома учнями, навіть довготривалий, а також ситуації, коли кожен член колективу протягом якогось часу зачіпає дитину, яка, наприклад, підвела групу, клас в естафеті, конкурсі чи в якійсь командній грі; по третє, основною метою мобінгу є цілеспрямовані дії на усунення певної особи з групи, шляхом її постійного цькування, створення різних інтриг, пліток, вчинення психологічного (емоційного) насилля; фізичне насилля, яке часто його супроводжує, використовується, переважно, як інструментарій для підкріплення приниження і завдання емоційних страждань.

Мобінг присутній у більшості малих груп школярів.

У профілактиці мобінгу в малих групах школярів соціальним педагогам і практичним психологам необхідно здійснювати превентивні заходи, а також діагностику наявності мобінгу і його реальних та потенційних жертв; швидке і грамотне “роз’єднання” жертви з відповідними стресовими впливами (усунення стресогенних факторів); індивідуальну і групову психо-корекційну роботу з жертвами мобінгу.

Література:

1. Колодей К. Моббинг. Психотеррор на рабочем месте и методы его преодоления (пер. с нем.) / К. Колодей. – Харьков: Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. – 368 с.

2. Моббинг [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Моббинг> (24.03.2011)

Н. М. Краснова

ПРОБЛЕМА СВІТОВІДОБРАЖЕННЯ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Становлення України як високорозвиненої держави потребує пріоритетної уваги до формування світогляду молодого покоління людей, їх світоглядної культури, ціннісних орієнтацій, здатності до перетворення навколишньої дійсності і самореалізації особистості, що потребує нових ідей у розумінні ролі

мистецтва як джерела й засобу відображення світу в різних видах діяльності.

Через пізнання світу, його сутності, структурних рівнів організації, законів розвитку та існування людина пізнає саму себе, свою природу і сутність, зв'язок з іншими людьми та відображає все це у своїй діяльності. Світ у філософському розумінні – це цілісна система, єдність природи, суспільства і сутнісних сил людини, що увібрала в себе уявлення про граничність для людини основи суцього. Світ є реальність, виділена і поєднана в цілісність певним смислом. Реальність розгорнутих людських смислів постає як культура [7].

Філософське поняття “світ” має органічний зв'язок зі світоглядом. У сучасних філософських працях світогляд розглядається як: “форма суспільної відомості” (В.Цвіркун); “форма самоусвідомлення особистості”; “система поглядів на світ і на місце людини у цьому світі” (А. Кузьмінський, І. Бургун, В. Нестеренко, В. Демиденко); “система принципів діяльності людини” (І. Барановська, М. Ратко); “погляд людини на світ як ціле” (О.Рудницька, М.Мостепаненко, Т.Мишакова); “спосіб духовно-практичного освоєння світу” (Л.Кривега, І. Куликовська).

Вчені розрізняють різні структурні виміри світогляду: компонентний (почуття, знання, цінності, оцінки); рівневий (світовідчуття, світосприйняття, світорозуміння); функціональний (загальна функціональна ознака світогляду – світоперетворення) (А. Кузьмінський) [1, 62]. О. Рудницька виділяє у світогляді такі підсистеми (рівні) – світовідчуття, світосприйняття, світорозуміння, світоглушення, світоспоглядання, світодіяння, світоперетворення, які виступають як узагальнення світоглядного змісту. Відмінним у них є лише характер чуттєво-емоційних образів, що беруть участь у сприйнятті, осмисленні та переживанні навколишньої дійсності [3, 11].

Світогляд включає в себе різноманітні погляди людини на світ – філософські, релігійні, суспільно-політичні, економічні, етичні, естетичні і т.п. Для його характеристики використовуються поняття, в основі яких лежить відображення світу в сфері чуттєвого, емоційного у світі почуттів і переживань: загальна картина світу, світовідчуття, світосприйняття, світоуявлення тощо. Всі ці визначення свідчать про те, що поняття “світогляд” багатогранне, відображає складні процеси духовно-практичного життя людини. З усіх визначень найбільш узагальненим є таке: світогляд – це форма суспільної свідомості, спосіб духовно-практичного освоєння, що характеризується раціональним або емоційним відображенням світу.

Філософія, як різновид суспільної свідомості, є формою відображення (складного, теоретичного) дійсності у свідомості людини. Людина відображає світ, вона бачить, насамперед, те, що очевидне, що дається у її відчуттях.

Поняття “світовідображення” розкривається у працях, присвячених проблемі світоглядної свідомості (системі відображення світу в поглядах людини) та її компонентам: світорозумінню – “пізнання відношення людини до оточуючого світу” (М.Мостепаненко), “образ світу набуває рис картини світу” (В.Нестеренко); світоглушення – “система уявлень про світ крізь призму духовного досвіду суспільства, особистості” (М.Мостепаненко); світовідчуттю – “відображає характер чуттєво-емоційних образів” (О.Рудницька), “ставлення

людини до світу” (В.Нестеренко), “чуттєво-емоційне переживання людиною свого буття у світі” (М.Мостепаненко), “національний образ світу” (І.Карпенко); світосприймання – “відображення в свідомості людини предметів і явищ дійсності при їх безпосередньому впливі на органи чуття” (О.Рудницька), “безпосередньо-чуттєве орієнтування у світі” (О. Дронова); світосприйняття – “відображає характер чуттєво-емоційних образів” (О.Рудницька), “засіб опису та осмислення особистісних, соціальних, культурно-історичних та освітніх феноменів” (Ю. Кулюткина, С. Тарасова). Отже, основною характеристикою світогляду є відображення світу в різних його сферах.

Таким чином, враховуючи вказану специфіку, було надане наступне визначення ключового поняття дослідження: світовідображення – це процес раціонального або емоційного перетворення образів (об’єктів) зовнішнього світу, який змінює та формує свідому особистість на основі художньо-творчої діяльності.

Література:

1. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. /А. І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
2. Кривега Л. Д. Світоглядні орієнтації особи в умовах трансформації суспільства: автореф. дис. д-ра філос. наук: 09.00.03 / Л.Д. Кривега; ун-т внутр. справ. – Х., 1999. – 30 с.
3. Рудницька О. П. Світоглядна функція мистецтва // Мистецтво і освіта. – 2001. – №3. – С. 10 – 13.
4. Мишакова Т. В. Особливості формування цілісного світогляду в молодших школярів /Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. – №8 (195). – 2010. – С.131 – 132.
5. Цвіркун В. М. Формування світоглядних установок особи підліткового віку: автореф. дис. канд. філос. наук: 09.00.04 / В. М. Цвіркун; Ін-т філос. ім. Г.С.Сковороди НАН України. – К., 2001. – 20 с.
6. Ратко М. В. Виховання у старшокласників світоглядних уявлень в процесі освоєння цінностей української художньої культури : дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Ратко Марина Валеріївна; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2006. – 245.
7. Світ (філософія). – режим доступу. – uk.wikipedia.org/wiki/.

Ю. С. Лисицина

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

Різні гуманітарні науки намагаються дати визначення поняттю “толерантність”, проте відсутність єдиного розуміння значення цього поняття свідчить не лише про розбіжність поглядів і пов’язані з ним проблеми, але і підкреслює його багатогранність. У словнику “толерантність” (від лат. *tolerantia* – терпіння) визначається як, по-перше, здатність організму переносити несприятливий вплив яких-небудь факторів, по-друге, як поблажливість, терпимість до чийось думок, поглядів, вірувань тощо [1, с.1254]. Суперечність поняття криється в згадуванні толерантності разом з іншим словом зі схожим значенням – терпимість. Іменник “терпимість” або дієслово “терпіти” містять у собі значення пасивного

прийняття навколишньої реальності, непротивлення їй, здатність “підставити другу щоку”, і ставлять толерантність у один ряд з можливістю стійко, без нарікань витримувати фізичні або моральні страждання. Але ж питання в тому, що толерантність не є терпимістю або поблажливістю. Толерантність, це “активне визнання прав і свобод іншого, безвідносно до його етнічних, релігійних або гендерних особливостей” [2]. У Філософському енциклопедичному словнику терміном “толерантність” позначене “доброзичливе або, принаймні, стримане ставлення до індивідуальних та групових відмінностей (релігійних, етнічних, культурних, цивілізаційних). Світоглядною основою толерантності є цінування різноманітності – природної, індивідуальної, суспільної, культурної” [3, с.642].

Дослідники різних моделей етичної поведінки вважають, що етичною основою толерантності суспільства є мораль, що затвердилася в ньому, а для особистості – система моральних норм і цінностей, якою вона керується у своїй поведінці. Тобто, етичні підстави толерантності – це моральні поняття, норми, принципи, цінності, а також механізми їх включення в процеси регулювання толерантної поведінки.

Психологія уявляє толерантність як інтегральну характеристику індивіда, що визначає його здатність у проблемних і кризисних ситуаціях активно взаємодіяти із зовнішнім середовищем з метою відновлення своєї нервово-психічної рівноваги, успішної адаптації, недопущення конфронтації і розвитку позитивних взаємин із собою і з навколишнім світом. Це передбачає розгляд толерантності у широкому діапазоні: від її розуміння як нервово-психічної стійкості до її оцінки як етичного імперативу особи.

У педагогічному ракурсі маємо два основних поняття толерантності: перше – вимога до поведінки педагога і його особистих якостей, тобто, толерантність, як спосіб досягнення навчальних і виховних завдань; друге – толерантність як мета процесу виховання. Словосполучення “педагогіка толерантності” є відносно новим, але впровадження в педагогічну практику принципів толерантності, відмова від різних проявів примушування і повага до дитини культивувалися представниками гуманістичного напрямку дуже давно. Прихильником так званого вільного виховання був Ж.Ж.Руссо, великого значення особистим і моральним якостям педагога, серед яких провідне місце належить любові до дітей та обраного педагогічного мистецтва надавав Л.Толстой, бережливим, безманіпулятивним впливом з боку педагога, а також довірою та делікатним ставленням до психічного самопочуття дітей вирізняються педагогічні погляди М.Монтессорі, засновник вальдорфської педагогіки Р.Штайнер проголосив принцип терпимості як один із головних у вихованні дітей і толерантність як необхідну моральну якість вихователів. Гуманістичні ідеї толерантності лежать в основі поглядів В.Сухомлинського, чия теоретична та практична спадщина є основою нової концепції виховання і формування особистості і “базується не на принципах авторитарної педагогіки, а на загальнолюдських моральних цінностях” [4, с.329]. На методологічному базисі толерантності побудована “педагогіка співробітництва” Ш.Амонашвілі.

Сучасні дослідники єдині в думці, що толерантність має вирішальне значення для всіх професій типу “людина – людина”, але що стосується професійно-особистісних якостей педагога, то тут толерантність посідає

особливе місце, бо з нею пов'язані ефективність пізнання особливостей дитини, продуктивність педагогічного спілкування та діяльності. Крім того, виховання толерантності у дітей розглядається як один з провів результативності педагогічної діяльності.

У другому понятті толерантності у педагогічному сенсі вона (толерантність) виступає метою виховного процесу. Основою для педагогічної діяльності з виховання толерантності стала “Декларація принципів толерантності” [5], яка визначила пріоритет у розвитку ідей толерантності за системою освіти і поставила їй чіткі завдання: вчити людей тому, в чому полягають їх загальні права і свободи; заохочувати систематичні та раціональні методи навчання, що викривають різні джерела нетерпимості; формувати навички незалежного мислення, критичного осмислення і формування думок, заснованих на моральних цінностях.

У дослідженнях багатьох авторів педагогічний контекст феномена толерантності розглядається як особистісна риса, що може бути більшою або меншою мірою сформована відповідною педагогічною взаємодією; відзначається, що толерантність (як особливість свідомості чи особистісна риса) може ніколи не з'явитися, якщо не буде спеціально вихована, сформована. Тому особливістю виховання толерантності виступає тісна двоєдність його завдань: розвиток готовності та підготовленості людини до співіснування з іншими людьми і прийняття їх такими, якими вони є.

У сучасних умовах поліетнічності, полілінгвізму, поліментальності населення України виховання толерантності набуває риси полікультурного виховання, яке включає глибоке і всебічне оволодіння культурою свого власного народу, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей, формування уявлення про багатоманіття культур у світі, а також формування і розвиток вмінь і навичок ефективної взаємодії з представниками різних культур, конфесійних та етнічних груп, меншин.

У педагогічній лексиці поняття “толерантність” увійшло порівняно недавно і продовжує залишатися одним із найсуперечливіших, але виявлення багатогранного змісту цього поняття й явища, що позначається ним, є шляхом до подолання стереотипів та упереджень, згідно з якими толерантність ототожнюється з конформізмом, всездозволеністю, безумовною відмовою від усіляких заборон і обмежень, у тому числі етичних (моральних, духовних).

Література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2004. – 1440 с.
2. Философский словарь по правам человека. – М., 2007.
3. Філософський енциклопедичний словник. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976-1977. – Т.3. – 670 с.
5. Декларация принципів толерантності : утв. резолюцією 5. 61 Генеральною конференцією ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. // Учительская газета. – 2000. – 12 сент.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФІЛАКТИКИ ШКІДЛИВИХ ЗВИЧОК СЕРЕД МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

З кожним роком збільшується кількість дітей і підлітків, які починають вживати різні психоактивні речовини в шкільному віці. Це явище викликає тривогу в педагогів і дає підставу для посилення профілактичних заходів, спрямованих на формування здорового способу життя та зниження інтересу до психоактивних речовин в учнів. Ряд сучасних українських вчених досліджують питання профілактики шкідливих звичок (А.Турчак), формування несприятливості до вживання наркогенних речовин (М.Окаринський, О.Пилипенко), попередження правопорушень (М. Фіцула), наркогенних звичок (В. Оржеховська), наркоманії та алкоголізму (Н. Максимова). Учені аналізують питання превентивного виховання в різних його формах і виявах.

Специфіка соціально-педагогічної профілактичної роботи з учнями 5-6 класів шкіл-інтернатів визначається необхідністю формування стійких моральних мотивів. Основним шляхом досягнення цього є залучення молодших підлітків до будь-яких видів суспільно корисних справ, вироблення звички сумлінно працювати, відповідально виконувати різні доручення.

Соціалізація дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, ускладнюється особливостями стану їхнього здоров'я та розвитку. Діти, які виховуються в інтернатних закладах, відрізняються від тих, які виховуються в сім'ях, розвитком інтелекту й особистості загалом. Вихованці шкіл-інтернатів становлять специфічну категорію школярів, яким властиві проблеми особистісного та міжособистісного характеру: відсутність навичок самостійної поведінки і позаситуативного спілкування з іншими людьми, невпевненість, комплекс неповноцінності, почуття соціальної відчуженості, недостатній прояв позитивних соціально-рольових орієнтирів, підвищена агресивність, нехтування собою як особистістю.

Основним напрямком, що має великий потенціал і ресурс ефективності в справі соціально-педагогічної профілактики шкідливих звичок у молодших підлітків шкіл-інтернатів, є організація позаурочної виховної діяльності. Сьогодні проблема оптимальної зайнятості вихованців інтернатних закладів у позаурочний час залишається актуальною і потребує планомірного, цілеспрямованого вирішення, незважаючи на економічні труднощі. Розглядаючи позаурочну виховну діяльність молодших підлітків як напрям первинної соціально-педагогічної профілактики шкідливих звичок, педагог повинен виконувати функції партнера у цій діяльності. Пам'ятаючи, що це той ресурс, який необхідно використовувати оптимально.

Завдання вихователів і педагогів організувати вільний час з урахуванням інтересів, пов'язаних із задоволенням потреб підлітків у спілкуванні, пізнанні навколишнього світу, що надасть можливість дитині займатися актуальною для нього діяльністю, стане запорукою і гарантією того, що підліток знайде для себе сферу реалізації, придбає навички спілкування та буде долучений до культурних основ, створених людством. Таким чином, підліток виявиться залученим в активне життя з можливістю самореалізації та цілеспрямованого подальшого

розвитку. Організація дозвілля підлітків як напрям соціально-педагогічної профілактики шкідливих звичок розглядається як спільна діяльність педагога і підлітка, що має великий потенціал для розвитку та використання на практиці. У позаурочній діяльності підліток має можливість брати участь у певних видах суспільної активності, пробувати себе в різних соціальних ролях, підвищувати свій статус у групі, реалізовувати свої творчі здібності. Дозвільна діяльність у контексті нашого дослідження створює умови для оптимального і відповідального використання підлітками свого вільного часу, що актуально в сучасних умовах розвитку суспільства.

Тому ми стверджуємо, що первинна психолого-педагогічна профілактика повинна орієнтуватися на вирішення наступних завдань:

- розвиток особистості підлітка через включення його в активну, значущу для нього діяльність;
- формування в дітей та підлітків навичок соціальної адаптації до швидко мінливих, не завжди сприятливих, життєвих умов і обставин, тобто до зовнішнього середовища;
- підвищення рівня інформованості підлітків про шкоду психоактивних речовин для особистості людини та суспільства в цілому.

Організована фахівцем первинна профілактика шкідливих звичок орієнтована на вирішення вищезазначених завдань, сприяє розвитку внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості, зниження інтересу підлітків до вживання психоактивних речовин як засобу зняття напруги або відходу від вирішення низки проблем. Первинна профілактика закладає у дитини розуміння особистої відповідальності за своє здоров'я та заохочує вихованців вести здоровий спосіб життя. Профілактика шкідливих звичок учнів 5-6 класів шкіл-інтернатів є актуальною на сучасному етапі розвитку нашого суспільства і потребує розробки спеціальної соціально-педагогічної програми та її впровадження в навчально-виховний процес інтернатних закладів.

Р. В. Малиношевський

СОЛІДАРНІСТЬ ЯК БАЗОВА СОЦІАЛЬНА ЦІННІСТЬ МАЛИХ ГРУП ПІДЛІТКІВ

Соціокультурні зміни, які відбуваються у сучасному суспільстві, відображаючись на структурному й аксіологічному рівнях, спричинили низку соціальних проблем, що характеризуються тенденцією до ускладнення. Дані трансформації досить чітко простежуються на рівні існування та функціонування малих груп школярів. Відбувається зміщення акцентів у системі ціннісно-нормативних орієнтацій малої групи, що тягне за собою і зміну вектору групової дії та взаємодії, яка, на сьогодні, не завжди має просоціальний характер. У такому контексті особливого значення набуває проблема дослідження базових соціальних цінностей малої групи як таких, що задають напрям групової дії. Однією із таких базових цінностей малої групи є солідарність, висвітлення якої дасть можливість з'ясувати та спрогнозувати внутрішньо та міжгрупові процеси.

Дослідження питання солідарності як групового явища пов'язане із вивченням структури соціальної системи та механізмів протікання соціальних

процесів і здебільшого лежить у площині філософського, соціально-психологічного, соціологічного, а, особливо, соціально-педагогічного наукового дискурсу. Зокрема, солідарність як соціальне явище стало об'єктом наукових розвідок А. Гофмана, М. Лумана, О. Конта, Е. Дюркгейма, Ф. Фукуями В. Ядова та цілої плеяди інших науковців. Однак, якщо у соціально-психологічних і соціологічних розвідках аналіз проблеми не виходить за межі констатації існування даного явища, то у соціально-педагогічних розробках відбувається як його теоретичне обґрунтування, так і формування й впровадження на емпіричному рівні.

Досліджуючи солідарність у контексті внутрішньогрупової та міжгрупової взаємодії представники соціальної педагогіки (Т. Алексеєнко, І. Зверєва, С. Кушнар'єв та ін.) відмічають, що як явище воно базується на усвідомленні членом групи сукупності спільних норм, цінностей, ідей, вподобань, інтересів. Відповідно, дослідники відмічають, що солідарність може виступати в якості функціональної характеристики соціальної групи, яка демонструє внутрішньогрупову єдність і є її інтегратором.

Виникнення солідарності як явища групової свідомості безпосередньо пов'язане із процесом ідентифікації підлітка з певною групою. Зокрема, включення підлітка в структуру певної групи передбачає засвоєння, дотримання та діяльнісне відтворення ним іманентних групових аксіологічно-регуляторних конструктів. Відповідно, засвоєння даних конструктів веде до початку процесу часткового співставлення власного індивідуального "Я" з груповим "Ми", інтенсифікація ж даного процесу призводить до повної ідентифікації індивіда з групою, що безпосередньо відображається як на когнітивному, так і на поведінковому рівнях. Власне співставлення з групою є тим етапом на якому в підлітка виникає почуття зацікавленості та симпатії до певної соціальної групи, яка веде до активного сприйняття і засвоєння фундаментальних ціннісно-нормативних орієнтацій групи.

Саме внаслідок такої інтеріоризації відбувається включення індивіда в групу з подальшим усвідомленням групової приналежності та появою почуття відповідальності за іншого члена групи. Про це відзначає російський соціолог В. Ядов. Вчений стверджує, солідарність як феномен групової свідомості базується на самоідентифікації індивіда з певною спільнотою, яка сприймається в якості своєї, представники якої переслідують спільні інтереси, спроможні на групові дії для реалізації цих інтересів, заради чого індивід як делегує власній групі частину відповідальності за себе, так і готовий прийняти певну частину відповідальності за інших.

Стосовно ж солідарності як групового інтегратора, що спрямовує напрям спільних дій, то науковий інтерес викликає процес її формування та наповнення її ціннісним змістом. Це стає можливим з огляду на існування такого показника групової солідарності як соціальна участь, що може виражатися у благодійній діяльності, волонтерській роботі, підтримці інших. Таким чином, проблема дослідження солідарності із соціологічної та соціально-психологічної площини переходить у соціально-педагогічну і пов'язана із дослідженням умов формування базових соціальних цінностей малих груп підлітків.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ОСНОВ КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Розробка проблеми морального виховання людини зумовлює необхідність виховання громадянина суспільства з розвинутим почуттям власної гідності. Закладення підґрунтя у вихованні цієї особистісної якості бере початок в дошкільному дитинстві, оскільки саме в цей період створюються основи ціннісних орієнтацій особистості, виникають перші світоглядні уявлення, пластичність психіки (Л.Виготський, С.Рубінштейн); емоційна сприйнятливність (О.Запорожець); з'являються такі особистісні новоутворення, як внутрішні етичні інстанції (Л. Божович, Д.Ельконін); розвиток самооцінки (М.Лісіна, О.Сілвестру); бажання бути визнаним в колі взаємодії однолітками, дорослими. Такі передумови виступають важливою складовою особистісного розвитку дитини, є показником формування свідомості як ядра особистості.

Наша стаття присвячена науково-теоретичним основам виховання власної гідності дошкільників. Аналіз літературних джерел засвідчує, що у психології феномен почуття власної гідності вивчався в контексті розгляду низки проблем: самоствавлення (І.Д.Бех, О.М.Колишко, С.Р.Пантілеєв, К.Роджерс, С.Л.Рубінштейн, Н.І.Сарджвеладзе); глобальної самооцінки (А.Бандура, М.Вагнер, У.Джеймс, О.П.Колеснік, Д.Макдауел, М.Якобі); самоповаги (І.Д.Бех, І.С.Кон, Ч.Х.Кулі, В.Г.Маралов, В.П.Савел'єв, В.Ф.Сафін, Н.Дятленко); сили Я (Ф.В.Бассін, І.С.Кон, В.М.Куніцина); моральної самосвідомості (І.С.Булах, І.С.Кон, В.А.Малахов, В.В.Столін). Почуття власної гідності розглядається як вид самоствавлення (І.Д.Бех, П.А.Кравченко), моральна чеснота (В.П.Савельєв), моральна цінність людини, позитивна якість (М.Ф.Юрій), феномен самосвідомості (В.В.Столін) і конкретизується як феномен саме моральної самосвідомості (І.С.Булах, Ф.В.Кадол, І.С.Кон В.А.Малахов), складне інтегративне особистісне утворення (Ф.В.Кадол, Т.В.Коротковських, О.В.Шишмакова).

Питання функціонування самосвідомості, процесів самопізнання, вироблення емоційно-ціннісного ставлення до себе, саморегуляції на різних етапах онтогенезу аналізуються в роботах Г.С.Абрамової, М.Й.Боришевського, Д.Т.Дімітрова, О.В.Запорожця, О.Л.Кононко, В.К.Котирло, М.І.Лісіної, Н.І.Непомнящої, С.Р.Пантілеєва, Н.А.Побірченко, В.А.Семиченко, А.І.Сілвестру, Т.М.Титаренко, С.П.Тищенко, І.І.Чеснокової, Л.І.Уманець та ін. Вітчизняні вчені (І.Д.Бех, І.С.Булах, Н.О.Яцюк) в своїх дослідженнях розглядають почуття власної гідності як вид самоствавлення, повагу до себе, головне моральне самопочуття, пов'язане з оцінкою своїх здібностей та можливостей, які допомагають людині долати власні вади, та об'єктивні перешкоди задля досягнень моральних цілей.

Наголосимо, в Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні закладено поняття про "гідність" як провідна якість особистості. Вона проявляється у здатності поводитися самостійно, мати власну точку зору, не погоджуватись з несправедливою оцінкою своїх якостей та досягнень, уникати або чинити опір приниженням та образам, доводити власну правоту, самостійно

регулювати свою поведінку. Як природний механізм самозбереження особистості, що допомагає дошкільнику бути соціально компетентним, свідчить про повноцінний особистісний розвиток змістовних ліній “Я – психічне” та “Я – соціальне” сфери життєдіяльності “Я Сам” (3).

Гідність – складний феномен, який поєднує в собі усвідомлення особистістю мотиву свого вчинку, самооцінку, самоконтроль, вольові зусилля, переживання за результат виконаної справи, гордість за свої досягнення, повагу до себе (самоповага) та повагу до інших (І.Д.Бех, О.Л.Кононко, К.І.Чорна).

На думку вітчизняних дослідників починати формувати основи культури власної гідності слід вже в ранньому віці, підтримуючи у дитини впевненість у праві проявляти, утримувати та відстоювати власну гідність. Почуття власної гідності виникає під час оцінювання іншими значимими для нього людьми його дій в ситуаціях відстоювання власної позиції як особистості або виконавця певної справи. Найбільш близькими до морального почуття є почуття честі, самолюбства, самоповаги. Таке почуття є складовою моральних емоцій – задоволення, поваги, приниження, образи, гніву. Почуття самолюбства у дошкільника проявляється в поєднанні почуття власної гідності з ревним ставленням до думки про неї оточуючих людей. Самоповага є переживанням шанобливого ставлення до себе, побудованого на гордості за свої досягнення, успішну діяльність. Виховання цих почуттів передбачає сформовану здатність дитини адекватно оцінювати себе та оточуючих людей (2).

Зважаючи на означене вище, перспективою подальшого дослідження є вивчення та практична розробка умов виховання основ культури гідності в дошкільному віці.

Література:

1. Коментар до Базового компоненту дошкільної освіти в Україні: науково-методичний посібник / Наук. ред. О. Л. Кононко. – К.: Редакція журналу “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.

2. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості / О. Л. Кононко. – К.: Освіта, 1998. – С. 100 – 137.

3. Кононко О. Л. Плекаємо в малечі почуття самовартісності / О. Л. Кононко. – Х.: Ранок, 2008. – 141 с.

В. В. Мачуський

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ В ДОПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВИХОВАНЦІВ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Допрофесійна підготовка є важливим аспектом процесу підготовки спеціалістів будь-якої галузі діяльності людини. Реалізація соціального замовлення суспільства щодо підготовки фахівців нового типу зумовлює необхідність кардинальної зміни самої ідеології підготовки спеціалістів. Це потребує суттєвої зміни навчально-виховного процесу в різних типах освітніх закладах, у тому числі позашкільних.

Узагальнюючи аналіз трактувань поняття “допрофесійна підготовка”, ми сформулювали власне його розуміння. Допрофесійну підготовку ми визначаємо

як цілісний освітньо-виховний процес, що передбачає інтегровану взаємодію загальноосвітніх (фундаментальних) та професійно орієнтованих (на рівні початкових професійних) знань, умінь та навичок на основі особистісно орієнтованого підходу до суб'єктів навчання і враховує мотиваційний аспект вибору майбутньої професії, особистісні здібності та нахили.

Зміст допрофесійної підготовки зумовлюється змістом подальшої професійної освіти, але вченими визначаються й загальні закономірності, притаманні допрофесійній підготовці, незалежно від змістової професійної спрямованості. У психолого-педагогічній науці визначено загальні принципи допрофесійної підготовки. Це такі принципи: мотивації, що передбачає формування в учнів ставлення до людини як найвищої цінності, інтересу до пізнання людської особистості, усвідомлення педагогічної діяльності не тільки як професійної, а й як духовної місії; самовизначення – створення в системі позашкільної освіти творчого середовища, в якому учень через пізнання своїх особливостей міг би самостійно розкрити свої здібності, можливості, прагнення до саморозвитку, спрямованого на самопізнання і побудову програми подальшого власного розвитку.

З'ясовано, що виявляється потреба у формуванні спеціаліста взагалі, який характеризується уніфікованим набором загальнопрофесійних та життєвих якостей, на базі яких отримують становлення інші більш специфічні та вузькопрофесійні аспекти людини. Тому процес формування спеціаліста входить у контекст формування особистості. Відповідно цей процес у своїх суттєвих рисах має бути особистісно центрованим та орієнтуватися на три сфери реалізації цієї особистості: сфера суб'єкта, сфера взаємодії людини з іншими людьми, сфера діяльності людини. У всіх цих сферах важливими є якості особистості, що й зумовлює потребу у процесі формування спеціаліста орієнтуватися на його особистість.

Для реалізації допрофесійної підготовки учнів у позашкільному навчальному закладі можуть бути застосовані такі підходи як системний, цілісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, поліпрофесійний. Особистісно-орієнтований підхід передбачає урахування особливостей розвитку особистості, пошук індивідом свого місця в житті, в соціальній та професійно-рольовій структурі суспільства. Позашкільний навчальний заклад має створювати умови для актуалізації і підвищення індивідуального потенціалу кожного учня, надавати йому допомогу в соціалізації, залученні до загальнолюдських та національних цінностей, оволодінні нормами гуманістичної, високоморальної поведінки, розвитку та реалізації своїх творчих можливостей, допомагати усвідомити сутність обраного фаху, його вимоги до особистості професіонала, цілі й функції професійної діяльності.

Застосування особистісного підходу пов'язане з наданням професіографічного характеру профорієнтаційній роботі. Вона має здійснюватись на основі вивчення учнями всебічної характеристики тієї чи іншої професії та включати знання таких сторін професії як: значимість професії для суспільства; знаряддя праці; трудові операції, які виконує спеціаліст; якості, здібності, які необхідні для успішної роботи; вимоги до стану здоров'я; шляхи

отримання професії; перспективи росту професійної майстерності. Це надає можливість ознайомити учнів не тільки з технологічною характеристикою професії, але й дізнатися про психологічні умови успішної трудової діяльності спеціаліста. Знання вимог професії до людини створює установку на врахування своїх потенційних можливостей у професійному самовизначенні.

Для реалізації особистісного підходу необхідно диференціювати виховну роботу щодо кожного учня. Так індивідуальна профконсультаційна робота має проводитись на основі вивчення особистості учня і співставлення його потенційних можливостей з вимогами професій. У кожному конкретному випадку керівник гуртка схвалює чи коригує професійну спрямованість учня або ж переорієнтовує його згідно з його індивідуальними особливостями, здібностями і т. п. А тому навіть у процесі проведення групових форм профорієнтації потрібно прагнути доручати учням індивідуальні, пошуково-інформаційні завдання, які б відповідали їх пізнавальним, професійним уподобанням.

Одним з шляхів реалізації особистісного підходу є залучення прикладу видатних представників професій, що належать до цього профілю. Усталений підхід до використання історико-наукових матеріалів у навчальному процесі зводиться до фактології. Учням репрезентуються імена і дати, життєписи і формулювання окремих положень, підкреслюється значущість тих чи інших результатів праці цих людей. Одна з таких можливостей пов'язана з моделюванням творчого пошуку вчених. Проблематика, що хвилювала видатних мислителів минулого, та їх роздуми постають предметом діалогічного обговорення учнями та самостійного обмірковування.

Г. А. Назаренко

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ДЕМОКРАТІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Становлення України як правової демократичної держави актуалізує проблему розбудови громадянського суспільства як системи самостійних і незалежних від держави громадських інститутів і відносин, що забезпечують умови для реалізації прав, інтересів і потреб людини, її самореалізації як громадянина.

Демократизація політичного життя нашої держави передбачає визнання (не лише декларативно, а й на практиці) народу, громадян джерелом влади; утвердження практики виборності державної влади; гарантоване включення громадськості у механізм влади, в процесі підготовки, прийняття і реалізації рішень; набуття значущості суб'єктом політичного життя не внаслідок належності до певної верстви, групи чи класу, а саме через те, що він – особистість, громадянин, неповторний та унікальний член людської спільноти, носій і джерело влади [4; с.24].

Взаємодія громадянського суспільства з органами державної влади передбачає верховенство закону, плюралізм в ідеології, реальну свободу слова, друку, совісті, високий рівень політичної, правової та моральної культури. Пріоритетною особливістю громадянського суспільства з високим рівнем

демократичної політичної культури є реальна їх участь в управлінському процесі, взаємодія з органами державної влади. Таким чином постає питання про місце людини як суб'єкта політики, визначення сфери її дій, співвідношення свободи і обов'язку в поведінці особистості, форм і методів участі у політичному житті. Це положення актуалізує проблему становлення культури демократії як системної якості особистості кожного члена громадянського суспільства.

Особистість, якій притаманна культура демократії високого рівня, – це громадянин демократичної держави, член громадянського суспільства, який усвідомлює демократичні цінності, відчуває та цінує свою свободу і власну гідність, здатний обирати пріоритети свого життя, має простір для такого вибору, спроможний демократичними способами захищати та відстоювати власні права і свободи, прогресивний демократичний розвиток своєї держави.

Нормативні документи з питань освіти ставлять завдання сприяння становленню культури демократії учнів старших класів, формуванню у них демократичних цінностей. Культура демократії учнів старших класів базується на визнанні суверенності особистості як абсолютної цінності; зобов'язанні не порушувати її права і свободу; забезпеченні права вільно висловлювати свої думки і відстоювати свої інтереси; шляхом участі у дитячих та юнацьких громадських організаціях, шкільному учнівському самоврядуванні брати посильну участь у процесі прийняття рішень, які стосуються життєдіяльності школярів як зростаючих громадян України [1, 3, 4, 5].

Складовими культури демократії є громадянська компетентність (знання, вміння, ціннісні ставлення та орієнтації, духовно-моральні якості особистості) та досвід громадянської участі старшокласників у заходах шкільного, районного, міського та всеукраїнського рівнів. Культура демократії старшокласника включає усвідомлення абсолютної цінності прав людини, свободи особистості; усвідомлення себе як громадянина України; почуття власної гідності, гуманізму, толерантності, плюралізму, здатність до компромісу; лояльне і, водночас, вимогливе ставлення до влади, законслухняність; активну позицію щодо необхідності брати участь у демократичних перетвореннях; усвідомлення себе як особистість, спроможну впливати на ситуацію в державі; критичне сприйняття соціально-політичної інформації; усвідомлення можливості та цінності самостійного політичного вибору; готовність відповідати за власні рішення та їх наслідки; усвідомлення взаємозалежності інтересів окремих людей, соціальних груп у суспільстві; прагнення до самовизначення, самовираження, самоствердження і самореалізації в умовах громадянського суспільства.

Теоретико-методологічні засади виховання культури демократії старшокласників ґрунтуються, передусім, на ідеях демократизації суспільного життя та гуманістично орієнтованій філософії освіти як системі поглядів, яка визнає цінність людини як особистості, її право на вільний розвиток і прояв своїх здібностей, вважає саме благо людини основним критерієм оцінки діяльності соціальних інститутів, а принцип рівності, справедливості та людяності – бажаними нормами відносин між людьми [5].

Методологія сучасного процесу виховання культури демократії старшокласників представлена системним, особистісно орієнтованим,

діалогічним, діяльним, компетентним, аксіологічним, середовищним та антропологічним підходами.

Системний підхід дозволяє виявити спільні властивості, системоутворюючі характеристики окремих елементів процесу, принципи його побудови і структуру. Визначальними для процесу виховання культури демократії як системи є компоненти (мета, завдання, принципи, зміст, методи, прийоми, форми та засоби, а також результат), структура (взаємне розміщення і взаємодія компонентів), функції та фактори, що об'єднують систему (інтегративні компоненти).

Особистісно орієнтований підхід полягає в орієнтації у вихованні культури демократії на особистість вихованця як на мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Цей підхід, на нашу думку, конкретизується в антропологічному, діалогічному, діяльним та аксіологічному підходах.

Антропологічний підхід вимагає вивчення і врахування індивідуальних особливостей вихованця, його потенційних можливостей, інтересів і потреб у ході виховання культури демократії. Цей підхід конкретизується в індивідуальному й диференційованому підходах.

Діалогічний підхід передбачає налагодження між усіма суб'єктами процесу виховання культури демократії рівноправних, партнерських відносин на засадах діалогу. Відповідно до цього підходу змінюються функції вихователя: він вивчає активність вихованця, формує мотиви для його самовиховання, стимулює й активізує намагання учня, створює умови для саморозвитку.

Діяльним підхід базується на визнанні діяльності основним засобом і вирішальною умовою виховання культури демократії. Цей підхід, будучи тісно пов'язаним з особистісно орієнтованим, вимагає становленню й розвитку вихованця як суб'єкта політичної діяльності, а також передбачає формування в учня вміння визначати мету, планувати, організовувати виконання, корегувати, контролювати, аналізувати й оцінювати результати діяльності.

Аксіологічний підхід визначає культуру демократії як систему демократичних цінностей, тобто певних смислів і побудованих на цій основі способів поведінки. Демократичні цінності становлять фундамент виховання культури демократії як найважливіші смисли існування й життєдіяльності старшокласника як члена громадянського суспільства.

Компетентним підхід полягає у зміщенні акценту з накопичення нормативних знань, умінь і навичок – до формування і розвитку готовності й спроможності особистості діяти, розширення досвіду успішної діяльності у сфері суспільних відносин. Компетентність, як інтегрована характеристика особистості, містить не лише знання й уміння, а й ставлення, досвід діяльності та поведінкові моделі особистості.

Середовищний підхід передбачає не лише використання виховного потенціалу оточуючого середовища (соціального, суспільно-політичного), а й створення педагогічно доцільного виховного простору, сприятливого для виховання культури демократії старшокласників.

Відповідно до цих методологічних підходів визначається мета, зміст і

способи виховної взаємодії у процесі виховання культури демократії старшокласників.

Література:

1. Головатий М. Ф. Проблеми формування політичної культури молоді в контексті трансформаційних процесів в українському суспільстві / М. Ф. Головатий // Політична культура і політичні партії в Україні: аналітичні розробки, пропозиції наукових та практичних працівників / [Кер. авт. кол. А. І. Комарова, О. М. Рудакевич]. – К., 1997. – Т. 6. – С. 16 – 19.

2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Інформаційний збірник МОН України. – 2000. – № 22.

3. Політологічний енциклопедичний словник / [За ред. Ю. С. Шемшученка, В. Д. Бабкіна, В. П. Горбатенка]. – К.: Генеза, 2004. – 736 с.

4. Політологія: курс лекцій: навч. посібник / [І. С. Дзюбка, В. Ф. Панібудьласка, Ю. С. Шемшученко та ін.; за заг. ред. І. С. Дзюбка]. – К.: Вища школа, 1993. – 252 с.

5. Філософський енциклопедичний словник. – М., 1983. – 130 с.

Л. В. Повалій

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН У СІМ'Ї

Взаємини батьків і дітей є однією з найбільш актуальних проблем, яка досліджується сучасною психолого-педагогічною наукою. Саме у взаємодії з дорослим дитина входить в оточуючий світ, оволодіває цінностями, нормами і правилами, прийнятими в суспільстві.

У психолого-педагогічній науці накопичений значний теоретичний матеріал з проблеми батьківсько-дитячих взаємин. Їх вплив на формування дитячої особистості розглядався в працях Ю. Аркіна, О. Вишневського, О. Духновича, Н. Лубенець, А. Макаренка, Я. Мамонтова, С. Русової, К. Ушинського, Я. Чепіги. Експериментальний аналіз специфіки батьківсько-дитячих взаємин проведений у дослідженнях А. Варги, Ю. Гіппенрейтер, В. Гарбузова, О. Захарова, Е. Ейдемільера, О. Сидоренко, Е. Юстицькіса.

Концепція дослідження включає три взаємопов'язані компоненти, які сприяють реалізації провідної ідеї.

Методологічний концепт відбиває взаємозв'язок та взаємодію різних підходів до вивчення проблеми теорії гуманних батьківсько-дитячих взаємин. Передумовою цього є: аксіологічний підхід, спрямований на реалізацію завдань гуманізації суспільства і виховного процесу зокрема. Гуманістичний підхід до процесу виховання передбачає створення умов для формування кращих якостей і здібностей дитини; передбачає повагу до особистості, розуміння її запитів, інтересів, гідності, довір'я до неї; людяність у ставленні вчителів, батьків до дитини; демократизацію відносин. Гуманне виховання передбачає обов'язкове врахування нового трактування індивідуального підходу, який передбачає: відмову від орієнтації на середнього; пошук кращих якостей особистості в дитині; застосування психолого-педагогічної діагностики особистості дитини

(інтереси, здібності, спрямованість, “Я”-концепція, якості характеру, особливості психічних процесів); урахування особливостей особистості у виховному процесі; прогнозування розвитку особистості; конструювання індивідуальних програм розвитку, корекції розвитку (за І.Бехом).

Системний підхід дозволяє розглядати сім'ю як систему, яка має свої структурні, функціональні й генетичні зв'язки (І.Голденберг, Х.Голденберг). Його ключовим поняттям є поняття гомеостазу – прагнення системи підтримувати свою постійність і рівновагу, відновлювати її у випадку порушення. Теорія сім'ї як системи містить у собі також поняття “підсистема” і “кордони”. Сім'ю складають три основні підсистеми: 1) чоловік – дружина; 2) батько (мати) – дитина; 3) дитина – дитина. В адекватно функціонуючій сім'ї всі підсистеми існують відносно самостійно і в той же час передбачають наявність відкритих каналів комунікації між ними. У руслі системного підходу функціонує аналіз сім'ї з точки зору стадій життєвого циклу (Р.Хілл), методика трансактного аналізу (Е.Берн), дослідження в руслі позитивної психотерапії сім'ї (Н.Пезешкіан) та ін.

Інноваційний підхід забезпечує відображення в дослідженні новітніх ідей, підходів до сімейного виховання дітей у сучасних умовах. Потреба в цьому принципі зумовлена тим, що людині взагалі властиве бажання пізнати щось нове. Виховні проблеми, які постають перед батьками, прагнення до їх педагогічно доцільного вирішення з погляду сьогодення, актуалізують необхідність дотримання цього принципу.

Особистісно орієнтований підхід передбачає орієнтацію на особистість як найвищу цінність у вихованні; повага її гідності; створення умов для розвитку світогляду, самосвідомості, емоційної сприйнятливості, соціально виправданої поведінки кожної дитини; культурологічний підхід спрямований на виховання особистості шляхом засвоєння нею як уже існуючих у суспільстві цінностей культури, так і створення нових.

Теоретичний концепт визначає систему ідей, концепцій, вихідних категорій, дефініцій, чинників механізму формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин. Теоретичними засадами дослідження формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин визначено чинники внутрішнього і зовнішнього механізму формування гуманних міжособистісних взаємин у системах “батьки-діти”, “діти-вчителі”, “вчителі-батьки” у сімейно-шкільному середовищі. Ми базуємося на загальному методологічному положенні психолого-педагогічної науки: взаємини між людьми – це процес, в основі якого лежать об'єктивні соціально-психологічні механізми. Як педагогічна категорія взаємини включають внутрішні і зовнішні конструкти. Внутрішніми вважаємо власне взаємини, а зовнішніми – спілкування і діяльність, у процесі обміну якими вони формуються і виявляються. При цьому взаємини, які склалися, можуть виступати критерієм діяльності і спілкування.

Технологічний концепт передбачає творче використання педагогічної спадщини минулих років у сучасних умовах, зокрема у процесі визначення змісту підготовки фахівців з сімейного виховання, написання навчальних посібників, проведення семінарських занять та спецкурсів, організації науково-дослідної роботи тощо.

Ефективність процесу формування гуманних міжособистісних батьківсько-дитячих взаємин, на наш погляд, зумовлена гуманно-ціннісним підходом до його організації. Процес формування гуманних міжособистісних взаємин дітей шкільного віку з батьками у виховному середовищі сім'ї і школи – явище динамічне, яке залежить від спрямованості й семантики спілкування вчителя з родиною школяра, різноманітності видів діяльності й активності батьків. При цьому варто враховувати: спільність і відмінність виховуючих педагогічних впливів сім'ї і школи та нерівнозначність обміну взаємовпливів (школа більш активна в підвищенні педагогічної культури батьків, в організації виховної роботи з дітьми тощо).

С. О. Свириденко

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СВІДОМОГО СТАВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я

Формування у підростаючого покоління свідомого ставлення до свого здоров'я як домінантної людської цінності – одне з основних завдань сучасної школи. Це призводить до зміни функцій освітніх закладів, котрі вже не зводяться до озброєння учнів знаннями відповідно до навчального плану. На перше місце виходить підготовка випускників до входження в складні, часто несприятливі життєві ситуації, розвиток у них здатності протистояти несприятливим факторам, які руйнують здоров'я.

Особливу актуальність для педагогіки представляє проблема здоров'я старшокласників. 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. В наукових працях ряду педагогів, психологів, медиків відмічається, 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.

Формування свідомого ставлення дітей та учнівської молоді до власного здоров'я – складний і багатоаспектний процес, який охоплює всі сфери життєдіяльності, інтегрує зусилля педагогів, медичних працівників та психологів, побудований на знаннях з різних наук та багатотисячолітнього надбань людства. Цей процес відбувається в закладах інтернатного типу переважно в двох напрямках: 1) суто оздоровча робота, створення сприятливого для здоров'я соціального, психологічного та санітарно-гігієнічного середовища; 2) формування позитивної мотивації, потреби в здоровому житті; прищеплення знань, умінь і навичок, необхідних для збереження, зміцнення, відновлення здоров'я.

Теоретико-методологічною основою дослідження є: положення основних державних документів, що стосуються збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління; теорія та практика виховання підлітків відповідно до засад здорового способу життя (Т.Бойченко, Г.Власюк, А.Голобородько); формування ціннісних орієнтацій у підлітковому віці (Ж.Омельченко, М.Савчин); соціально-медичні аспекти процесу формування здорового способу життя дітей і підлітків (М.Амосов, І.Брахман, З.Шкірник-Нижник, В.Неділько); психолого-педагогічні особливості розвитку і формування особистості підлітка (І.Бех, В.Сухомлинський, А.Макаренко, Н.Максимова; А.Хрипкова, Д.Колесов, Л.Виготський, З.Білоусова, Л.Божович); психологічна теорія ставлень і особистісно зорієнтований підхід до виховання (В.Мясищев, І.Бех); дослідження потребово-мотиваційної основи навчальної діяльності (М.Алексеева, Л.Божович, О.Леонтьєв).

Методологічну основу дослідження склали наступні положення: визнання філософського і гносеологічного плюралізму як принципу теоретичного обґрунтування педагогічних наук у системі гуманітарного знання; діалектичний зв'язок об'єктивного і суб'єктивного; системний підхід до дослідження; аксіологічний підхід, який визнає людину найвищою цінністю; врахування загальних закономірностей діяльності і свідомості, фізіологічних особливостей дітей старшого шкільного віку.

Теоретичну основу склали ідеї і концепції, які розкривають: гуманізацію освіти (Ш. А. Амонашвілі, В. Караковський, Є. Ямбург, Є. Шиянов та ін.); особистісно орієнтований підхід до освіти і виховання (К. Бондаревська, І. Бех, В. Серіков, В. Якиманська); валеологічний аспект освіти і виховання (І. Брахман, В. Колбанов, Ю. Лисицин, С. Попов); психологічні основи теорії формування особистості (Л. Божович, І. Кон, А. Леонтьєв, А. Петровський).

Аналіз досліджень вчених дозволив дати робоче визначення свідомого ставлення до здоров'я як цілісної системи індивідуальних, вибіркового свідомих зв'язків з різними сторонами здоров'я, які характеризують внутрішню позицію в її оцінці та трансформуються в особистісні цінності.

Формування свідомого ставлення вихованців інтернатних закладів до свого здоров'я характеризується створенням системи виховання, яка забезпечить усвідомлення важливості здоров'я в житті людини, і переконання у необхідності планомірно підтримувати і зберігати його для загального розвитку особистості шляхом повсякденного дотримання здорового способу життя.

Функціями цього процесу є: аксіологічна, гносеологічна, перетворювальна, регулятивна, рефлексивна, креативна. Компонентами формування свідомого ставлення старшокласників до здоров'я визначено: мотиваційно-ціннісний – настанова на здоровий спосіб життя, ставлення до здоров'я як до цінності, готовність до дій з його зміцнення; когнітивний компонент – знання основ здоров'я й сутності здорового способу життя (медико-біологічні, екологічні та психологічні знання); діяльнісно-поведінковий – свідоме дотримання старшокласниками культури здоров'я, вольова активність та оволодіння вміннями й навичками з формування, збереження та зміцнення здоров'я, формування творчої позиції стосовно збереження здоров'я.

Означені компоненти було співвіднесено з відповідними критеріями та показниками. Визначення теоретико-методологічних засад формування позитивного ставлення до власного здоров'я дає основу для проведення детального та різнопланового дослідження цієї проблеми.

О. П. Третяк

СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ: ЦІННІСНИЙ АСПЕКТ

Доля будь-якого суспільства значною мірою залежить від того, яких саме цінностей, норм і правил життєдіяльності дотримуються його члени. Поняття цінності є найвищим результатом розвитку потреб людини, що характеризується вищим рівнем мотивації поведінки в порівнянні з потребами, які становлять її низький, елементарний рівень.

Аналізуючи наукову літературу, ми з'ясували, що не існує єдиного розуміння цінностей і способу їх буття. Введенню в термінологію категорії “цінність” сучасна наука завдячує І.Канту. Вчений користувався поняттям цінності при визначенні розбіжностей сфери моралі (свободи) та сфери природи (необхідності). На думку І. Канта і його послідовників, найбільша цінність у світі – це людина – діяч і творець, який несе в собі всі властивості й цінності роду, стверджує в світі добро, любов, красу і розум.

У філософській енциклопедії “цінність” трактується як “філософське і соціологічне поняття, що позначає, по-перше, позитивну чи негативну значущість певного об'єкта, на відміну від його екзистенційних і якісних характеристик (предметні цінності), по-друге, нормативний, приписуючи-оцінний бік явищ суспільної свідомості (суб'єктивні цінності або цінності свідомості)”.

Без сумніву, філософські погляди в різні епохи розвитку людської цивілізації впливали на формування мети виховання підростаючого покоління. Основоположні ідеї теорії цінностей відображені у філософських працях (В.О.Василенко, О.Г.Дробницький, А.Г.Здравомислова, В.В.Момова, Є.Б.Старовойтенка, В.П.Тугаринов, В.А.Ядова та інші.). Ними визначений категоріальний апарат теорії цінностей, розроблені основні методологічні положення для розгляду цінностей як взаємозв'язку об'єктивного і суб'єктивного, відносного й абсолютного.

У межах психологічного напрямку досліджень проблема цінностей є однією з фундаментальних, оскільки система ціннісних ставлень особистості детермінує поведінку людини протягом усього її життя. Наукову основу для вивчення психологічного аспекту цінностей створено працями психологів: Б.Г.Ананьєва, І.Д.Беха, Л.С. Виготського, Р.О.Захарченка, Д.А.Леонтьєва, В.П.Лисенко, С.Л.Рубінштейна та ін.

У педагогіці дослідження проблеми цінності здійснюється в єдності з іншими важливими напрямками навчання та виховання в системі громадянського, національного, морального, естетичного та трудового виховання. Виховання на основі засвоєння певних цінностей – головний напрям у формуванні особистості, її духовного світу та духовної культури в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях.

Ціннісне ставлення до людини є особливим аспектом гуманізації відносин, оскільки людина, що є їх суб'єктом, сама стає головною цінністю й безпосереднім об'єктом взаємодії. Визнання людини найвищою цінністю містить також поведінкові аспекти культури людських взаємин, які в повсякденному житті мають вигляд різних технологій діяльності та поведінки (В.О. Білоусова).

Важливим джерелом осягнення теоретичних засад гуманної педагогіки є праці видатних педагогів-гуманістів Ш. Амонашвілі й О. Сухомлинського. На їх думку, основою цінностей в освіті повинна стати сама людина та ті галузі її життєдіяльності, де вона стверджується як особистість. До найважливіших цінностей освіти вчені відносять добро, любов, гармонію, інформаційну культуру, діловитість, толерантність, причому не визначаючи у ній усталену ієрархію.

Психологічну структуру людського ставлення складають пізнавально-емоційні утворення. Власне ставлення особистості відбувається у процесі накладання її емоцій на предмет, що певною мірою усвідомлюється, пізнається нею. Тож будь-яке за змістом ставлення завжди мусить емоційно відчуватися людиною. Зважаючи на цей момент, дослідники констатують, що особистісні ставлення характеризують ступінь інтересу, силу емоцій, бажань (тому вони й виступають рушійною силою особистості) і виражаються у поведінці суб'єктів, у їхніх діях і переживаннях (за І.Д. Бехом).

Найбільш сенситивним періодом для виховання ціннісного ставлення до людини є молодший шкільний вік. Дітям цього віку властива емоційна чуйність, у них інтенсивно розвиваються моральні почуття, формуються стосунки з навколишньою дійсністю і самооцінка. Виховання ціннісного ставлення відбувається під час моральної практики: колективної та навчальної діяльності, спілкування та у грі.

Під поняттям “ціннісне ставлення” ми розуміємо свідомий, вибірковий, побудований на індивідуальному досвіді, психологічний зв'язок із різними сторонами об'єктивної дійсності, що виражається в діях людини, її реакціях та переживаннях, які формуються в процесі активної діяльності в оточуючому світі.

Проведений нами аналіз змісту поняття “ціннісне ставлення до людини” дозволив виділити його суттєві показники:

1) людяність: здатність і готовність людини робити добрі справи на користь іншим, що проявляється у доброзичливості, безкорисливості тощо;

2) повага людської гідності: вірність іншим, пошана до людини (повага її переконань, моральних принципів, звичок тощо), терпеливість до інших, коректність, самоповага;

3) справедливість: чесність і чистосердечність у взаєминах, правдивість, об'єктивність в оцінці себе та інших, самокритичність, доброчесність, благородність;

4) толерантність: великодушність, ввічливість, поблажливість, благородність, делікатність, вміння дякувати, каятись;

5) відповідальність: своєчасне і відповідальне виконання своїх обов'язків і моральних вимог, повага прав і свобод іншого, надання йому допомоги і

підтримки, вимогливість до себе та інших, самокритичність та саморегуляція своєї поведінки, протидія злу та насильству.

С. В. Удовицька

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФЕНОМЕНА “ГІДНІСТЬ”

Зміна ціннісних пріоритетів ставить перед системою освіти якісно нові вимоги до виховання підростаючого покоління. Закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні й інші державні та нормативні документи передбачають створення такої системи виховання, яка забезпечила б можливості для постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу, як найвищої цінності нації. Серед провідних морально-духовних цінностей чільне місце посідає гідність. Це почуття має бути притаманним кожній людині. Життя людини в культурі гідності звеличить її як у власних очах, так і в очах усього суспільства.

Гідність – це, насамперед, відчуття людиною своєї цінності. Кожній людині притаманні цінності, які сукупно утворюють феномен гідності: особистісна гідність – цінність конкретної особистості; групова гідність – цінність людини як представника соціальної групи (сім’ї, колективу); професійна гідність – цінність, детермінована професійною діяльністю людини; громадянська гідність – цінність людини, як громадянина своєї країни, держави; людська гідність – цінність людини взагалі, її родова цінність.

Гідність включає загальнообов’язкове визнання самоцінності людини, її здатності бути моральним суб’єктом. Потенційна наявність гідності визнається за усіма людьми. Проте збереження гідності передбачає здійснення особливих моральних вчинків і не здійснення аморальних.

Аналіз філософських, психологічних, педагогічних досліджень з формування гідності дає можливість зробити наступні такі висновки. Людська гідність – безумовна цінність людини в силу її людської природи та сутності. Гідність припускає сукупність відображення суспільного визнання людини (її рис, найбільш істотних на певному історичному етапі) та суб’єктивного усвідомлення людиною своєї суспільної та моральної цінності (значущості). Гідність розглядається як суб’єктивне відображення людиною своєї гідності та передбачає відповідну такому усвідомленню поведінку (саморегуляція поведінки). Відзначається характерне для гідності емоційне переживання ставлення до себе як до цінності. Відповідна гідності поведінка передбачає відмову від скоєння аморальних (негідних) вчинків і здійснення моральних (гідних), за наявності у людини свободи волі. Ставлення до людини як до носія гідності передбачає повагу до неї, визнання її прав. За умови збереження волі, тобто усвідомленої вольової саморегуляції, людина, яка усвідомлює свою гідність реалізує себе у вільній творчій праці, схильна до саморозвитку, формуванню та обстоюванню своєї індивідуальності.

Гідність як психологічний феномен властива кожній людині через феномен самоусвідомлення, який передбачає певний рівень особистісного розвитку; гідність як особистісна диспозиція відображає схильність людей діяти

згідно усвідомленню своєї гідності та гідності іншої людини, як безумовної цінності.

Гідність у структурі особистості відображається:

– у спрямованості особистості: в особливостях ціннісних орієнтацій, рівні моральності, який виявляється у поєднанні самоствавлення й ставлення до іншого;

– у специфіці емоційно-ціннісного ставлення до себе як до унікальної людської особистості, а тому безумовної цінності, яка виявляється у стійкій, високій самоповазі;

– у особливостях вольової сфери, здібності до успішної саморегуляції під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів.

Педагогіка розглядає гідність як моральну цінність, формування і розвиток якої є одним із завдань навчально-виховного процесу. Гідність становить основу саморозвитку особистості та є умовою для її самореалізації:

– виховні можливості гідності пов'язані з розвитком моральної сфери особистості, становленням певного світогляду та системи ціннісних орієнтацій, розвитком саморегуляції, а також із формуванням позитивного самоствавлення;

– в якості методів виховання гідності пропонується: просвітницька робота із роз'яснення значущості тієї чи іншої якості та комплекс заходів, спрямованих на підвищення рівня самоусвідомлення, активне діалогічне співробітництво з учнем в процесі становлення його моральної самосвідомості, поєднання вимогливості з довірою, створення атмосфери підтримки та прояв поваги до школяра.

Аналіз та опрацювання філософських, психологічних, педагогічних праць дозволяє уточнити поняття гідність як складного інтегративного особистісного утворення, яке характеризується цілісним самоствердженням на основі рефлексійно-емоційної настанови на повагу до іншої людини та самоповагу. Вона є умовою виховання духовного потенціалу особистості, що дозволяє їй нормативно діяти в різноманітних соціальних ситуаціях. Гідність стимулює свідому саморегуляцію та самовиховання. Гідність визначається сформованими в особистості світоглядом, установками, звичками; підлягає цілеспрямованому вихованню й самовихованню та поєднує у собі емоційно-ціннісний, когнітивний, поведінково-діяльнісний компоненти.

Є. В. Федорова

КРИТЕРІЇ І ПОКАЗНИКИ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Виховання у молодого покоління відданості справі зміцнення державності, громадянськості нині визнані проблемами загальнодержавного масштабу. На основі проаналізованої літератури (В.Антоненко, І.Батракова, А.Беляев, М.Боришевський, І.Бех, Г.Ващенко, П.Вербицька, В.Іванчук, Ю.Завалевський, Т.Іванова, П.Ігнатенко, І.Ільїн, М.Козій, Н.Косарева, О.Кошолоп, Л.Крицька, А.Кисельов, Н.Лавриненко, О.Лебедева, А.Молчанова, В.Оржехівський, В.Поплужний, С.Рябов, М.Сметанський, О.Сухомлинська, Ю.Танюхін, І.Тараненко, О.Титова, Г.Філіпчук, Г.Філонов, Є. Хаванов, І.Харламов, К.Чорна, Т.Яблонська) визначаємо наше бачення поняття “громадянськість”.

Громадянськість студентів – це інтегративна суспільно-моральна цінність особистості, яка характеризується ціннісним ставлення до держави, народу, громадянського суспільства та до себе як громадянина. Принципово важливо, щоб процес становлення громадянськості відбувався на базі демократичних цінностей, без яких не можливі ні прогресивний поступ держави, ні об'єднання різних етносів і регіонів України задля розбудови й вдосконалення суверенної, правової держави, громадянського суспільства.

Поняття цінність доволі широке – воно охоплює все, що цінує особистість, що є для неї значущим і важливим. Усвідомлюючи це поняття, ми враховували його соціальну і психологічну природу. У філософії, етиці, педагогіці, психології цінність вважають продуктом конкретних історичних умов суспільного життя. Особистісні цінності є утвореннями, що визначають необхідну чи бажану поведінку. Проте їх можна визначити й у вигляді ідеалу, зразка для наслідування.

Цінності не ототожнюються з якостями. Якості – результат усвідомлення особистістю суспільно значущих норм та вимог. Цінності, ґрунтуючись на свідомості, апелюють до самосвідомості. Розвиваючи їх, особистість радіє за своє надбання, а отже і за самого себе. Людські цінності не рядоположні. Є прикладні, пов'язані з інтересами, потребами, користю. Громадянськість же належить до вищих суспільно-моральних цінностей, які залучають людину до суспільних відносин на основі гуманістичних принципів, сенсу життя, свободи, гідності, патріотизму.

Ефективне виховання громадянськості студентів з особливими потребами вимагає діагностики реального стану цієї цінності. Осмислення теоретико-методологічних засад громадянськості сприяло розробці компонентів, критеріїв і показників даного феномену. В структурі моральної цінності громадянськості студентів з особливими потребами ми виокремили такі компоненти: ціннісне ставлення до держави, нації; ціннісне ставлення до народу України; ціннісне ставлення до себе як до громадянина України, суб'єкта громадянського суспільства. Ціннісне ставлення – це реальний зв'язок, який встановлює людина з об'єктами оточуючої дійсності в своїй свідомості і самосвідомості на основі знань, умінь, досвіду.

Структуру громадянськості характеризують три основні критерії: когнітивний (свідомі знання громадянина України про устрій демократичної держави, структуру влади, ментальні особливості народу України), емоційно-ціннісний (відчуття шанобливого ставлення до держави, нації, народу, культивування цінностей громадянського суспільства) і діяльнісно-поведінковий (праця особистості, спрямована на розбудову держави в інтересах поступу нації, законслухняність особистості, самостійність у визначенні власної позиції громадянина).

Кожен із названих компонентів та їх критеріїв залежно від сформованості громадянської свідомості особистості характеризується відповідними показниками. Показники громадянськості найповніше виявляються у діях особистості і мотивах цих дій. Компоненти, критерії і показники студентів представлені нами у таблиці 1.

Компоненти, критерії і показники громадянськості студентів з особливими потребами

Комп.	Критерії		
	Когнітивний	Емоційно-ціннісний	Діяльнісно-поведінковий
	Показники		
Ціннісне ставлення до держави, нації	<p>Усвідомлені знання про:</p> <ul style="list-style-type: none"> • суспільно-політичні, економічні основи Української держави; • права та обов'язки громадян України; • функції влади, порядок та процедура реалізації повноважень державних структур, порядок апелювання до них; • сутність демократії, її особливості в умовах перехідного періоду, демократичні перспективи розвитку України; • історію становлення української державності; • систему соціального забезпечення та соціального захисту; • ефективні форми взаємодії з представниками владних структур, установ та громадських організацій; • обзнаність з сучасними найважливішими подіями в країні і світі; • знання державної мови. 	<ul style="list-style-type: none"> • шанобливе ставлення до рідної землі, нації; • прагнення щоб держава зайняла гідне місце в цивілізованому світі; • готовність розбудовувати Україну як правову, демократичну, соціальну державу-націю; • повага до Конституції, законів України, державної символіки, державної мови; • почуття національної гідності; • лояльне і конструктивно-критичне ставлення до влади; • інтерес до сучасного суспільно-політичного життя в країні і світі; • відповідальність за свої дії і вчинки. 	<ul style="list-style-type: none"> • дотримання законів і обов'язків громадянина; • вміння відстоювати свої права і свободи, співпрацювати з органами влади, контролювати та впливати на них, застосовуючи демократичні технології; • громадська активність, ініціативність, спроможність виконувати громадські обов'язки в межах місцевої громади та держави; • творча праця в інтересах поступу нації; • уміння орієнтуватись в проблемах сучасного суспільно-політичного життя; • мовна культура.
Ціннісне ставлення до народу України	<p>Свідомі знання про:</p> <ul style="list-style-type: none"> • спільність історичного минулого, сучасного та майбутнього українського поліетнічного суспільства; • історію, матеріальну та духовну культуру народу України, його регіональні та етнічні особливості; • сутність і завдання, громадянського суспільства, його цінності; толерантність, гуманні форми поведінки в поліетнічному суспільстві. 	<ul style="list-style-type: none"> • стійкість ідентифікації з українським народом; • повага до всіх етносів, які становлять український народ і є носієм і джерелом влади; • бережне ставлення до етно-етичної культури народів України; • переконаність в необхідності культивування цінностей громадянського суспільства. 	<ul style="list-style-type: none"> • Дотримується норм і правил поведінки в суспільстві; • бере участь в діяльності громадських організацій; • прояв соціальної комунікабельності, поваги до людей, толерантності, чесності, доброти, відповідальності, стриманості; • активно протидіє проявам аморальності, шовінізму, расизму, фашизму; • спроможний до співробітництва, вміє застосовувати демократичні технології прийняття колективних рішень, відстоюючи як власні інтереси, так і права представників певної спільноти, суспільства, здатний до компромісу.

Ставлення до себе як громадянина України	Усвідомлення себе неповторною особистістю, громадянином-патріотом і гуманістом, який може і має добросовісно впливати на розбудову громадянського суспільства і правової демократичної держави в Україні, захищати свої права й інтереси.	<ul style="list-style-type: none"> • Почуття свободи, людської і національної гідності, самоповаги; • впевненість у своїй спроможності як громадянина впливати на життя в суспільстві; • потреба у дотриманні законів України, прав і свобод громадянина, моральних норм і принципів суспільного життя. 	<ul style="list-style-type: none"> • Проявляє самостійність у визначенні власної позиції, прийнятті рішень; • оволодіває вміннями суб'єкта громадянського суспільства захищати свої права й свободи, вільно висловлювати власні думки, відстоювати інтереси; • проявляє моральну рефлексію; • вміє проявляти самовладання, самоудосконалює громадянські та моральні якості.
--	---	--	---

Федун Л. М.

САМООЦІНКА Й ДОМАГАННЯ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКА

Сучасні умови входження України в світовий економічний простір супроводжуються стрімким зростанням на ринку праці конкуренції між фахівцями високої професійної кваліфікації. Такі тенденції й визначають вимоги до професійного самовизначення учнів старшої школи, адекватної самооцінки їх професійних домагань.

Для уточнення місця та значущості самооцінки й професійних домагань старшокласника в структурі їх професійного самовизначення розкриємо сутність цих понять. Відзначимо, вітчизняними дослідниками доведено, що професійні домагання та їх самооцінка є складовими структури самосвідомості особистості, які представляють “Я-образ” соціального, життєвого й професійного самовизначення суб'єкта. Якраз у площині усвідомлення свого “Я” та ставлення до самого себе перебуває категорія “домагання”, завдяки якій розкриваються можливості пояснення цілеспрямованості особистості, механізмів її активності (мотиви, бажання, потяги, прагнення, проекти, плани, змісти, прогнозування й ін.) у досягненні певного в різних видах діяльності соціально-професійного статусу.

Розглядаючи життєві домагання особистості як потребове ставлення людини до власного життя, Т. Титаренко приходять до висновку, що вони є динамічною моделлю бажаного майбутнього життєвого світу, рамкою, в яку людина хоче запакувати своє життя. Це активне, емоційне, стійке, цілеспрямоване, конкретне ставлення до себе і свого оточення, до часу свого життя, до власного майбутнього, в якому враховуються колишні поразки і перемоги, інтереси особистості та соціуму, потреби соціалізованого “Я” і глибинного ества, інтенції потенціалу. Життєві домагання відрізняються від життєвих цілей, планів, мрій і намірів, вони задають швидкість і напрямок руху,

формують загартованість до перешкод і випробувань, допомагають переосмисленню свого теперішнього життя, визначають завтрашні резерви [4, с. 5 – 7].

Наголошуючи на самопізнанні, як найголовнішому механізму розвитку дитини старшого шкільного віку, Л. Божович стверджує про становлення у цьому віці стійкої самооцінки, яка базується на рівні домагань. Саме це, на її думку, породжує потребу в дитині бути не лише на рівні вимог оточуючого середовища, а й на рівні власних вимог і власної самооцінки. Дослідницею було виявлено, що нездатність дитини задовольнити сформовані домагання спонукають її до гострої потреби заниження самооцінки, результатом якої стають негативні переживання й афективна поведінка. Домагання особистості – це рівень складності обраних суб'єктом цілей [3, с. 176].

Отже, рівень домагань особистості виконує дві основні функції – спонукальну і оцінну. Оцінна функція виступає як критерій вибору, тобто тим еталоном, на який орієнтується особистість. Сутність спонукальної функції полягає також в тому, що оцінені професійні домагання старшокласника стають мотивом для вибору напряму і способу його орієнтації в професійному світі. Тому в такій якості вони є мотивуючим фактором, який спонукає особистість до пошуку адекватних ситуації рішень. Сутність оцінної функції професійних домагань старшокласника полягає в тому, що об'єктивно задана потреба професійного самовизначення змушує його замислюватися над питаннями професійної праці людини, порівнювати різні професії між собою, аналізувати їх специфіку й у такий спосіб виробляти власне оцінне судження про той чи інший вид діяльності. Поряд з цим дитина примірює себе до таких професій, аналізує можливості й розробляє ймовірні шляхи оволодіння нею. Тобто формує власне уявлення про своє “Я-реальне”, яке відповідає чи не відповідає, або ж відповідає лише частково рівню тих вимог, які висуває професія до фахівця.

Як мотив, професійні домагання учня старшої школи спонукають до процесу пошуку рішень і вибору однієї з можливих альтернатив. У старшому шкільному віці цей процес має таку, на нашу думку, послідовність. На початковому етапі під впливом середовища, навчання й особистого досвіду у старшокласника формується рівень професійних домагань, тобто рівень і значущість майбутніх професійних досягнень, до яких він прагне. Згодом, у процесі наближення завершального етапу навчання у старшій школі формулюються кілька альтернативних рішень, виконання яких забезпечить досягнення бажаного результату, які порівнюються зі сформованим рівнем домагань. У процесі прирівнювання таких альтернатив виникає “напруга домагань” під впливом суттєвої їх розбіжності або тотожності. Їх узгодження, прийняття або відхилення і виступає мотивом активності старшокласника й спонукає його до внутрішньої роботи над собою (пошук до додаткових альтернатив, стратегія і тактика самовдосконалення, програма підвищення рівня навчальних досягнень тощо).

Таким чином професійне майбутнє у формі професійних домагань, яке старшокласник уявляє як потенційно можливе, як перспективу професійного зростання, виконує функції узагальнення досягнутого рівня та регуляції

активності як суб'єкта діяльності. Варто також відзначити, що вибір майбутньої професії, основу якого складають обґрунтовані, дієві та адекватні професійні домагання особистості, залежить від зовнішніх (специфіка профільного навчання, близьке соціальне оточення тощо) та внутрішніх факторів (загальні та індивідуальні здібності, рівень навчальних досягнень, сформованість професійно-важливих якостей тощо). Тому можна з упевненістю стверджувати про сформованість професійних домагань є необхідною передумовою усвідомленого та обґрунтованого професійного самовизначення особистості.

Розкриємо взаємозв'язок понять домагання особистості та ціль, оскільки, незважаючи на їх функцію, це цілком самостійні наукові категорії. Ціль є, за визначенням О. Тихомирова [5], усвідомленим образом майбутніх результатів, це внутрішньо репрезентований бажаний стан, який організований у певну супідрядну динамічну систему цілей. Супідрядність означає те, що людина може вибирати з системи цілей одну залежно від її суб'єктивної значущості, власних можливостей і від переконання про можливу ефективність майбутньої діяльності. Вибір і прийняття цілі активності з сукупності можливих залежить від сформованого "Я" – образу особистості, усвідомлення його сутності й сформованого ставлення до себе, своїх можливостей і потенцій. При цьому обрана ціль, її складність, зміст і значущість є домаганнями особистості, реалістичність і дієвість яких та адекватна самооцінка спонукає до діяльності.

Таким чином професійні домагання старшокласника та їх адекватна самооцінка визначають сформованість у нього готовності до обґрунтованого професійного самовизначення. При цьому їх сформованість визначає прагнення юнаків і дівчат обрати професію й досягнути в майбутньому цілей певної складності. При цьому професійні домагання старшокласника є динамічним особистісним утворенням, яке характеризує його прагнення досягти результату певного рівня складності у процесі професійного самовизначення. Вибір такого рівня складності ґрунтується на глибокому самопізнанні та самооцінці досягнутих ним попередніх результатів, які задають напрям його майбутньої активності.

Література:

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психологическое исследование) / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 452 с.
2. Життєві домагання особистості: монографія / [Т. М Титаренко І. В. Лебединська, Н. В. Анікіна, О. Я. Кляпець та ін.; за ред. Т. М. Титаренко]. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 456 с.
3. Психологические исследования творческой деятельности / Отв. ред. О. К. Тихомиров. – М.: Издательство "Наука", 1975. – 253 с.

С. А. Шумило

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

Виховання у школярів гуманістичних цінностей є нагальною потребою сучасної школи і викликом сучасності, оскільки дегуманізація суспільства негативно позначається на усіх сферах життя, особистих контактах і

комунікаціях, що призводить до сплеску насилля та жорстокості в молодіжному середовищі, конфліктах та непорозуміннях.

Різні аспекти проблеми виховання гуманістичних цінностей досліджували О.Здравомислов, В.Отрут, С.Л.Рубінштейн, Е.Фромм. Впровадження категорії “гуманістичні цінності” в навчальний процес є досить складним і має давню історію. Це пов’язано насамперед із тлумаченням та вивченням даного поняття у різних галузях (етики, естетики, філософії, соціології, педагогіки, психології, культурології тощо).

В основі поняття “гуманістичних цінностей” лежить філософська теорія гуманізму. Гуманізм – це поєднання світоглядних, етичних, соціальних, естетичних та художньо-літературних поглядів і проявів, які є не лише теорією, але й знаходять застосування в житті, в практиці суспільства, класів, окремих людей. Під поняттям “гуманізм” розуміють насамперед певне бачення світу. В його основі лежить переконання, що сама велика цінність в природі – це людина, і до неї повинна бути спрямована вся увага. В науковій літературі не склалося єдиного підходу у розумінні гуманізму.

Гуманність в перекладі з латинської – це людська гідність, людська природа, людинолюбство. Дана концепція розглядалась у працях античних філософів (Аристотеля, Сократа, Платона). Середньовічна філософія пріоритетними визначила цінності, які розглядалися у християнських заповідях, при цьому внутрішній світ особистості обмежувався. В епоху Відродження ситуація змінюється і людину визнають найвищою цінністю, а головною була визначена ідея фізичної та духовної її досконалості. Введенню наукової теорії гуманістичних цінностей людство завдячує І.Канту, у вченні якого визначено походження цінностей з внутрішнього світу людини. Проблема співвідношення етичного і естетичного, прекрасного і доброго виявилась основоположною і в естетиці німецького гуманіста.

У 20-60 роки ХІХ ст. “цінність” виступає критерієм етичної поведінки людини, при цьому вона (людина) діє в дійсності, істинності та цінності. В основу сучасного філософського обґрунтування гуманістичних цінностей покладено філософська концепція М.Бердяєва. Науковий інтерес для нашого дослідження представляє думка Е.Фрома, який основною метою виховання гуманістичної особистості вбачав у взаємодії і гармонії внутрішнього та зовнішнього світів.

Становлення педагогічної думки України відбувається в період Київської Русі. Однією з центральних у творчості Г.Сковороди була проблема цінностей для людини та самопізнання. Він, поділяючи думку античних філософів про самопізнання, складає концепцію щастя, яке людина знаходить у праці, у здібностях, у свободі, у гармонії з природою, і є доступним всім і кожному. “Філософія серця” стала підґрунтям появи концепції романтичного світобачення, яка починає панувати на початку ХІХ століття.

Нового подиху у розкритті поняття “ідеї”, визнанні і ствердженні гуманістичних цінностей, значення самоствердження народу надав український філософ ХІХ ст. П. Юркевич (1826-1874 рр.), який створив власну концепцію пізнання ідеї, що здійснюється у трьох формах: пізнання через уявлення, через

поняття, через ідею. Цінними є думки І.Огієнка, який визнавав гуманістичні цінності основою духовного формування нації. У своїх працях “Українська культура”, “Українська церква” провідними чинниками формування дитини є цінності, а саме: Бог, Людина, Родина, рідна мова, культура, Батьківщина.

Серед вітчизняних педагогів сучасної доби розробкою теоретичного обґрунтування принципів гуманізму і втілення їх у практику займався В.Сухомлинський. Педагог розглядає проблеми морального виховання, які написані у вигляді бесід-звертань до дітей.

На сучасному етапі з’явилося ряд дисертаційних досліджень, в яких зроблено спроби обґрунтувати зміст поняття “гуманістичні цінності”, їх структуру, показники та рівні сформованості, форми та методи виховання в різних аспектах педагогічного процесу (Л.Бобко, О.Гданська, Є.Григор’єва, М.Дячкова, В.Кузнєцова, Л.Куренда, О.Набока, О.Научитель, Н.Слободяник, О.Ціхоцька, І.Шевчук та ін.).

Провівши аналіз ключового для нашого дослідження поняття “гуманістичні цінності”, слід зазначити, що і філософська, і психологічна, і педагогічна науки за своєю сутністю сходяться до одного: під гуманістичними цінностями розуміють визнання людини найвищою цінністю. Гуманістичними цінності стають у тому випадку, якщо усвідомлюється суб’єктивно, а об’єктом ціннісного ставлення – є Людина. Таким чином, саме виховання гуманістичних цінностей є найважливішим завданням сучасної педагогіки і потребує відповідних часові виховних методик і технологій.

Л. Ю. Якименко

ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ УЯВЛЕНЬ ПРО ДИТЯЧУ ЖИТТЄДІЯЛЬНІСТЬ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Сучасне дошкільне дитинство – це складний соціокультурний феномен з власною історією та логікою розвитку. Його вивчення відкриває сутність розвитку особистості в дошкільному віці через оволодіння надбаннями людської культури, формування здатності усвідомлювати себе, навколишній світ та взаємодіяти з ним. Така мета може бути досягнута тільки за умови сформованості в ранньому онтогенезі відповідної системи знань про оточуючий світ та про себе, тобто, наукової картини світу, що забезпечуватиме подальшу успішну життєдіяльність особистості. О.Леонтьєв назвав дошкільне дитинство “періодом первинного фактичного становлення особистості”. Саме в цей період життя виникає дитячий абрис світогляду, складається перша цілісна картина світу, закладається базис особистісної культури, формується довільна поведінка, розвивається самосвідомість, створюються передумови для появи елементарних форм самовизначення.

Розвиток дошкільника як особистості пов’язані зі зміною його ставлення до оточуючого світу та самого себе. Кожна така зміна символізує етап розвитку його свідомості та самосвідомості й пов’язані з тим, як саме дитина виокремлює себе з оточуючого світу, як співвідноситься з ним (С.Рубінштейн). Старшим дошкільникам притаманна здатність емоційного світовідчуття, конструювання власного образу дійсності, що базується на накопичених знаннях, уявленнях,

відношеннях. За визначенням О.Кононко пізнання природного, предметного, соціального довкілля та власного “Я” розвивається саме в перші роки життя дитини у специфічних для цього періоду “дитячих” видах діяльності, що сприяють виробленню в неї орієнтовних, пошукових дій, збагачують життєвий досвід, оснащують сенсорними еталонами, розвивають творчі здібності, формують дитячий світогляд.

Дитячий світогляд – це знання й досвід, що дають змогу дошкільнику здобути відносно цілісне уявлення про світ, зумовлюють його ставлення до навколишньої дійсності та самого себе. Світогляд акумулює результат ставлення дитини до світу – практичного, теоретичного, чуттєвого, ціннісного та виступає формою його духовно-практичного освоєння.

Світогляд дитини формується в результаті пізнання нею світу в діяльності, через діяльність, узагальнення досвіду діяльності (О.Леонт'єв, С.Смирнов, П.Гальперін, С.Новосьолова та ін.). Він впливає на процес діяльності, збагачуючи її новим досвідом (з позиції набутих знань) орієнтування в реальному світі. Будуючи картину світу, дитина щось вигадує, трансформує, винаходить свою унікальну, теоретико-практичну схему світобудови. Дитячий образ світу – це не картина, що бачить дитина перед собою, це те, що фіксує її свідомість як значуще, цінне, важливе.

Особливого значення у оволодінні дитиною навколишнього набуває розуміння поняття “дитяча життєдіяльність”, що тлумачиться як сукупність всіх життєпроявів дитини, різних видів її діяльності. Системоутворюючим компонентом життєдіяльності особистості є мета, що визначає спрямованість активності і засвідчує становлення її як суб'єкта життєдіяльності (О.Кононко). Організація змістовної життєдіяльності, сповненої цікавими ідеями та задумами, уможлиблює рівновагу між мотиваційною лінією, когнітивним можливостями та вольовою регуляцією в досягненні поставленої мети. Гармонійний розвиток усіх складових компонентів будь-якої діяльності – ХОЧУ! (мотив), МОЖУ! (інструментально-операціональні можливості) та БУДУ! (довільна регуляція діяльності) забезпечує дитині природний приріст обсягу знань як кінцевого результату самої діяльності (Т.Піроженко).

У дитини образ світу виникає в процесі взаємодії з реальністю, що виконує орієнтуючу роль в подальших її діях та намірах, тобто, слугує вдосконаленню та збагаченню будь-якої дитячої діяльності. На практиці цей процес часто здійснюється досить стихійно, однак, сформований на стихійному рівні, він стає стартом для формування його збагаченого змісту, що забезпечує перехід дитини до зони найближчого (Л.Виготський) та перспективного (М.Поддьяков) розвитку. У зв'язку з цим стає важливим збагачення змісту образу світу в дошкільників під впливом педагогічної взаємодії дорослого з дитиною, організованої на основі системних знань.

Діяльнісне оволодіння дитиною світом вимагає від неї тривалої самостійної праці. Головними помічниками й сподвижниками в цьому для неї є однолітки. Орієнтовно з 5-річного віку, продовжуючи традиції дитячої субкультури, котрі у природний спосіб відтворюються в кожному новому поколінні, діти об'єднуються з метою спільного дослідження оточуючого

простору, створення на цій базі свого власного дитячого світобачення. Завдяки спілкуванню з однолітками у старших дошкільників формується внутрішній світ, що за визначенням вітчизняних фахівців (С.Тищенко, Т.Титаренко) в цьому віці стає більш-менш сталим утворенням.

Оптимальними педагогічними умовами різнобічного розвитку дошкільника є специфічно дитячі форми діяльності: ігрова, предметно-практична, спілкування з дорослими та однолітками. Гра є провідною діяльністю дошкільного дитинства, основною формою вияву активності дитини та засобом пізнання нею оточуючого світу. Через спілкування, як один із основних видів людської діяльності, дошкільник отримує життєво важливу інформацію, обмінюється нею з іншими людьми, набуває соціальних умінь, навчається самооцінці. До предметно-практичної відносяться різні види зображувальної діяльності, за допомогою яких дитина навчається відображати отримані знання, образи, висловлювати власне ставлення, самовиражатися, оцінювати, порівнювати.

Забезпечення поступального розвитку дитячої особистості, збагачення цього процесу потребує системного підходу у відборі та визначенні змісту знань, організації засвоєння їх дитиною в процесі виховання, а також у власній діяльності. Однак, проблемним залишається формування саме системних знань дошкільника. Збагачення образу світу передбачає діяльнісний підхід в процесі ознайомлення з оточуючим, що досягається не стільки за рахунок розширення знаннєвої сфери, скільки за рахунок створення цілісної системи знань. Через систему знань про природу, культуру, суспільство формуються й знання дитини про саму себе. Педагоги, як правило, не враховують в процесі виховання й розвитку емоційні переживання дитини, що допомагають їй конструювати свій унікальний світообраз. В дослідженнях М.Поддякова підкреслюється, що недостатньо розроблені як загальна побудова когнітивної сфери дитини, так і особливості її функціонування. Бо саме когнітивна сфера включає весь пізнавальний досвід дитини, сукупність всіх її уявлень та знань про оточуючий світ.

Напрацьовані в сучасній науці підходи до формування образу світу констатують актуальність пошуку педагогічних умов, спрямованих на збагачення дитячого світосприймання. Найбільш повно обґрунтовані пізнавальна та ігрова (Л.Виготський, Д.Ельконін) діяльність як джерело збагачення знань дитини про оточуючий світ та про саму себе в ньому. Поряд з ними важливе місце відводиться художній діяльності, що сприяє розкриттю потенціалу старшого дошкільника, уможливує вияв ним своїх почуттів, настроїв, ставлень. Разом з тим, вивчення окремих напрямів ознайомлення дітей дошкільного віку з оточуючим світом, зокрема, світом дитячої життєдіяльності ще не стало предметом вивчення, тому й обрано нами в якості наукового дослідження. Це створило можливість розпочати пошук шляхів збагачення змісту образу світу та поглянути на цю проблему, як досить актуальну в сучасній дошкільній педагогіці.

3. ЗМІСТ І ТЕХНОЛОГІЇ СУЧАСНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Т. Ф. Алексєєнко

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ СОЦІАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЛИХ ГРУПАХ ШКОЛЯРІВ

Аналіз даних констатувального експерименту, їх опрацювання відповідно до розроблених критеріїв щодо оцінки сформованості базових соціальних цінностей малих груп – солідарності, толерантності, довіри та авторитету в малих групах школярів загальноосвітніх закладів дозволив визначити три рівні досліджуваного явища, а саме: високий (3,3%), середній (44,7%), низький (52%).

Проблемними виявилися результати за окремими показниками визначення групової свідомості (уявлення школярів про цілі групування (мотивація) і базові соціальні цінності групи; розуміння змісту таких базових соціальних цінностей, як солідарність, толерантність, довіра, авторитет), внутрішньогрупової (міжособистісної) і міжгрупової взаємодії (емоційно-ціннісні ставлення членів малої групи один до одного, до інших малих груп; особливості психологічного мікроклімату; особливості внутрішньо-групових і міжгрупових комунікацій), групової діяльності (спільні справи; спільні інтереси; ціннісна спрямованість групової діяльності).

Основними детермінантами згуртованості малих груп школярів було визначено: спільність потреб і цінностей; спільність цілей, уявлень про способи діяльності; престиж групи; очікування; переваги в порівнянні з іншими групами (в тому числі з власного досвіду); групова атмосфера, характер керівництва, задоволеність груповою діяльністю.

З огляду на отримані експериментальні дані в основу формувального етапу експерименту було покладено припущення про те, що ефективність формування базових соціальних цінностей у малих групах сучасних школярів може досягатися за наступних педагогічних умов:

- усвідомлення сутності базових соціальних цінностей, їх морально-етичного змісту;
- достатнього осмислення членами груп соціальних настанов, групових норм і рольових очікувань;
- оптимізації групових комунікацій і психологічного мікроклімату на засадах духовності та пошуку балансу у вияві “Я” відносно “Інших”;
- збагачення позитивного досвіду соціальної взаємодії шляхом спрямування малих груп на конструктивну і соціально-значущу соціально-ціннісну діяльність;
- профілактика соціальних відхилень у поведінці школярів.

Методологічними принципами розробки визначених педагогічних умов і організації експерименту по їх перевірці було обрано принцип діяльності (як інтегратор групових процесів, спрямованих на розв’язання групою задач, підтримання внутрішньої рівноваги, її згуртування навколо спільних справ); принцип системності (прийняття до уваги наявності двох основних сфер

життєдіяльності групи – ділової і емоційної (міжособистісної), розуміння складної (системної) детермінації явищ групового життя. Ці методологічні принципи певним чином пов'язані один з одним: діяльність виступає в якості безумовного фактору розвитку групи і системоутворення, задаючи системний характер певної групи; у стабільній малій групі ознаки її як системи впливають на перебіг групової діяльності, стаючи умовами її існування – феномену лідерства, згуртованості, нормативної поведінки тощо.

Складність реалізації принципу системності полягає у необхідності знаходження взаємозв'язку і взаємовпливів групових феноменів, їх певної корекції, а саме огрупування мислення, що виявляється в: ілюзії невразливості та єдності відносно оцінок думок, які відкрито підтримуються більшістю; безумовній вірі в домінуючий принцип поведінки групи; стереотипному погляді на інші групи як суперників; зміщення ризику – престижності ризику в колі ровесників як способу підвищення власного статусу в групі, зниження відповідальності за ризиковані дії; групової поляризації, яка виникає в умовах пошуку і дискусій членами групи переконливих аргументів на підтримку однієї з наявних альтернатив; лідерства – як відображення впливу лідера у зміненій поведінці, окремих рисах характеру, установках, мотивації тощо членів групи; групової потенції – як сукупності групових домагань і колективної самоповаги; міжособистісної сумісності, що виявляється в рольовій та ігровій діяльності, спільних захопленнях, у спілкуванні, ставленнях.

Експеримент було організовано у малих групах школярів ЗОНЗ, неповнолітніх засуджених у пенітенціарних установах, у середовищі сімейно-орієнтованих будинків. Методика формувального експерименту включала специфіку цільових груп та середовищ їх функціонування, які були виявлені у ході констатувального експерименту, враховувала рівні сформованості базових соціальних цінностей малих груп та вибудовувалась, в основному, на інтерактивних методах роботи. Також було здійснено навчання соціальних педагогів щодо організації конструктивної, соціально-ціннісної діяльності малих груп школярів.

У ході експериментальної роботи відпрацьовувалась інновація, що ґрунтується на соціально-педагогічній технології включення школярів у соціально-ціннісну діяльність, зокрема, в благодійні соціальні проекти, їх розробку та реалізацію з метою спрямування групової діяльності школярів на добротність, змістовне дозвілля, через розвиток у них гуманної свідомості, готовності до конструктивної діяльності в інтересах групи чи іншої людини, яка потребує допомоги, емоційної підтримки, командної згуртованості.

Ця інновація спрямована на формування у процесі творчої і добродійної діяльності дитини толерантного ставлення до інших, довіри у міжособистісних та міжгрупових взаєминах, авторитету на основі компетентності та моральності вчинків.

Одержані результати засвідчили, що: для школярів цінності тільки тоді стають смислами, коли вони “проживаються”; домінуючим у формуванні базових соціальних цінностей у малих групах школярів є діяльнісний підхід; усвідомлення школярами протиріч між їхніми бажаннями, інтересами і рівнем

соціальних домагань, міжособистісних контактів у малих групах спонукає їх до активної діяльності в побудові соціальних відносин на основі толерантності, довіри, позитивного авторитету і солідарності не як сліпого слідування за іншими, а як зацікавленості у злагодженій конструктивній діяльності групи на користь інших, у досягненні успіху групи в соціально-ціннісній діяльності; соціально-ціннісна діяльність школярів найбільшою мірою забезпечується на основі сформованої до неї мотивації, творчості і набутих необхідних навичок та умінь.

О. Б. Бернацька

СВІДОМА ВИХОВНА СТРАТЕГІЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА ВИХОВАННЯ ВЧИНКОВОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ 9-12 РОКІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ

Сучасність потребує особистості, яка вміє діяти автономно та незалежно. Такого змісту особистісну активність, на нашу думку, можна забезпечити на засадах психолого-педагогічної теорії вчинку, що є провідним принципом психології та педагогіки сучасності. Реалізація психолого-педагогічної теорії вчинку у вихованні самостійності потребує визначення різних варіантів для здійснення вчинку як особистісного вибору на основі суб'єктивного переживання моральності. Вчені розглядають вчинок як ситуацію соціального досвіду та визначальний показник морально-духовного розвитку особистості. У сучасній українській психології визначені етапи підтримки вчинку іншої людини як суб'єкта життєдіяльності та вплив людини на людину в його вчинковому вимірі.

Вчинкова самостійність – це інтегративна якість особистості. Вчинкова самостійність визначає здатність особистості до рішення, що стає вчинком в той час, коли зустрічається з ситуацією боротьби мотивів, самостійного прийняття рішень на підставі релятивістської позиції відповідно рівня розвитку і реалізувалося у практичній автономній та відповідальній дії за власною ініціативою.

Метою нашої статті є визначення поняття “свідома виховна стратегія” у вихованні вчинкової самостійності в учнів 9-12 років інтернатних закладів. Діти, що залишилися без батьківського піклування, потребують специфічних умов психолого-педагогічного супроводу. Виховання вчинкової самостійності – це процес супроводу дитини під час входу до соціальних відносин і обставин, що реалізується в підготовці самостійного вчинку вихованця. Під час емпіричного дослідження ми визначили, що педагоги інтернатних закладів мають великі складнощі при вихованні вчинкової самостійності. Це відбувається тому, що вони знаходяться у дистанційованій позиції.

Сучасна психолого-педагогічна думка розглядає свідому виховну стратегію у вихованні вчинкової самостійності учнів 9-12 років інтернатних закладів через особистісно-орієнтовану парадигму. В такому разі виховний вплив вчинків відображає ставлення до вихованця як до суб'єкта власної активності під час “суб'єкт – суб'єктних” відношень, коли “вчинок є безпосередньою дією”. Вихователь за цією парадигмою є суб'єктом, що обирає та реалізує позицію “свідомого батьківства”

Передумовою виховання вчинкової самостійності є готовність вихователів та педагогів до свідомого виховання вчинку та готовність вихованців сприймати виховний вплив. Готовність вихователів до реалізації свідомої виховної позиції нами визначається як: 1) обізнаність вихователів, педагогів та психологів інтернатного закладу з таких питань як вчинкова самостійність як риса у структурі характеру, характеристика вчинку, вікові характеристики здатності до самостійності; 2) емоційна зрілість вихователів, їх здатність до прояву своєї особистої автентичності; 3) здатність вихователів до емпатійного контакту з вихованцями.

Відповідно до педагогічної стратегії вчені визначають процес виховання дитини через інтеграцію декілька аспектів: а) діяльність дитини відповідно до опанування змістом соціального досвіду; б) спілкування дитини відповідно до її соціальних ролей; в) зміст та розвиток самосвідомості дитини. Ці аспекти виховної стратегії були прийняті нами як орієнтири в організації виховної діяльності педагогів інтернатних закладів у вихованні вчинкової самостійності. Головним з цих орієнтирів є розвинута потреба вихованця “бути собою” на підґрунті переживання моралі, совісті та здатності до самопізнання, самоконтролю та саморегуляції. Це реалізується завдяки стратегії рефлексивного виховання: а) орієнтації вихованця на позицію “бути самим собою”; б) оволодіння способами самопізнання, самоконтролю та саморегуляції; в) розвиток потреби вихованця у рефлексивному мисленні.

Відповідно до визначених понять та зазначених стратегій у вихованні вчинкової самостійності з метою підготовки педагогів до реалізації свідомої виховної стратегії виховання вчинкової самостійності ми визначили доцільним застосування таких інтегрованих технологій як просвітницький тренінг за моделлю інтерактивного навчання “Виховуємо самостійність...”, що був реалізований у 5-ти тематичних модулях: 1) “Самостійність дитини – відповідальність педагога”; 2) “Емоційна зрілість дитини: не зашкодь!”; 3) “Індивідуальне планування розвитку дитини”; 4) “Лікувальна взаємодія з дитиною”; 5) “Тренінг психологічного супроводу свідомої виховної позиції”.

Тематичні модулі були побудовані на технології просвітницького тренінгу для дорослих. Кожен з тематичних блоків мав три складові частини: а) визначення освіченості педагогів та актуалізація особистого педагогічного досвіду (проводився у вигляді фокус-групи); б) інформування за основним змістом; в) моделювання навичок свідомої виховної позиції. Ці складові частини розподілялася з однаковим навантаженням на тренінгу протягом 6 годин один раз на 1,5 – 2,5 місяця. Між тематичними блоками відбувалися засідання інтервізійних груп, які мали на меті обговорення реальних ситуацій з життя вихованців і вихователів та їх аналіз на підґрунті засвоєних теоретичних моделей. Також під час інтервізійної групи, що проводилися 2 рази на місяць, вихователі мали можливість відчути емоційну підтримку, удосконалити свою професійну компетентність, покращити навички продуктивної комунікації та рефлексії власного педагогічного досвіду.

Отже, одною з передумов виховання вчинкової самостійності є свідомо виховна стратегія, що реалізується у рефлексивному вихованні та потребує від

педагогів особливого способу життя та розвитку самосвідомості. Педагог має знаходитися в умовах постійного самовизначення та відповідальності за свій власний вибір та вчинок. На нашу думку, виховання вчинкової самостійності стає більш ефективним, якщо емпатійно близькі та постійні стосунки стають посередником між особистісно-сильною дорослою людиною, її виховними діями та вихованцем інтернатного закладу.

Т. В. Верещенко

АКТУАЛЬНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЦЕНТРИЧНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасний етап розвитку взаємин у системі “людина-природа-суспільство” багатьма світовими вченими визначається як етап загострення глобальних протиріч. Освіта і виховання на сьогодні справедливо вважаються одними з найпотужніших важелів повороту людства від руйнівного споживацького способу життєдіяльності до конструктивного, бережливо-відновлювального. Саме тому формування екологічної культури людини, екологічної поведінки, гармонії взаємодії з природою є пріоритетними напрямками виховання, про що йдеться у Державній національній програмі “Освіта (Україна XXI століття)”, Концепції екологічної освіти України, Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти.

Вчені-екологи одностайні в тому, що екологічна криза обумовлена кризою антропоцентричної свідомості та відповідною поведінкою, тому замислюються над тим, як вплинути на свідомість людей, а згодом і на поведінку. С.Д. Дерябо, В.А.Ясвін наголошують на зміні антропоцентричної свідомості на екоцентричну, як таку, що виключить протиставлення людини та природи і “забезпечить баланс прагматичної і непрагматичної взаємодії з природою”. Антропоцентричну свідомість на біоцентричну пропонує змінити А.В.Степанюк. Саме така свідомість на думку автора дозволить краще розуміти оточуючий світ, забезпечить необхідний баланс існуванню людства та природи. С.Г. Лебідь зазначає про важливість впливу на мислення людини і зауважує про такі виховні впливи, що сприятимуть зміні антропоцентричного мислення на природоцентричне, зазначаючи, що останнє є чинником формування екологічної культури природоцентричного типу.

Вважаємо, що саме природоцентризм найглибше відповідає вимогам сучасної екологічної політики світової спільноти в прагненні до збалансованого розвитку суспільства, оскільки в центрі будь якої діяльності людини – економічної, соціальної – має бути збереження природних багатств та рівноваги в природі. Згідно визначення А. Леопольда (1949 р.), наведеного у екологічній енциклопедії (за редакцією Є.І. Стеценко), природоцентризм – це загальний екологічний напрям, що базується на необхідності поширення світоглядних та морально-екологічних принципів на всю природу. Подібні світоглядні установки та мислення в ставленні до природи необхідно впроваджувати протягом всього навчання в школі з урахуванням вікових психолого-педагогічних характеристик особистості школяра. З огляду на обрану тематику розглянемо сутність понять: позиція, екологічна позиція, природоцентрична екологічна позиція. У психологічній енциклопедії (укладач О.М. Степанов) позиція розглядається як

система поглядів, переконань, уявлень, установок, яку особистість реалізує у повсякденному житті та відстоює в референтних групах, також зазначається, що позиція реалізується в процесі виконання особистістю певних соціальних ролей.

У психологічних джерелах позиція розглядається як критерій рівня культури особистості (Л.І.Божович, О.Л.Кононко, А.В.Петровський, С.Л.Рубінштейн). Позиція особистості засвідчує, як на практиці індивід поєднує слово і діло, контролює наміри та вчинки, вміє оптимально добирати певні форми і варіанти поведінки.

Позицію особистості багатьма психологами прийнято визначати як відносно стійку, динамічну характеристику ціннісного ставлення людини до навколишнього світу, що формується і вдосконалюється протягом всього життя людини. Таке розуміння позиції, її складових компонентів, характеристики мотиваційно-потребнісної складової, з урахуванням вікових особливостей формування позиції особистості здійснено Б.Г.Ананьєвим, Л.І.Божович, В.М.Мясищевим, Д.І.Фельдштейном. Отже, позиція є складовою ціннісного ставлення, обумовлює рівень культури та стійкість поведінки особистості.

Формуванню екологічної позиції у педагогічній літературі присвячене дисертаційне дослідження О.М. Лазебної, в якому автор досліджує активну екологічну позицію підлітків. Екологічну позицію автор пояснює як “позицію рівноваги між прагматичним та непрагматичним ставленням людини до природи” [8, с. 7]. Під активною екологічною позицією О.М. Лазебна розуміє “певний рівень усвідомлення екологічної інформації, виявлення ціннісного ставлення до довкілля, оволодіння уміннями конструктивної взаємодії з природою та їх використання в різних оцінювальних-поведінкових діях”.

Оскільки інші вікові групи щодо формування екологічної позиції не досліджувались, логічним буде відслідкувати наступність у формуванні екологічної позиції учнів старшої школи. Старший шкільний вік є одним із найважливіших періодів у цьому процесі, оскільки за даними психолого-педагогічної науки, він характеризується високою готовністю психологічних структур особистості до вироблення установок, поглядів, ставлень до оточуючого світу та інших новоутворень особистісної сфери (К.О.Абульханова-Славська, Л.І.Божович, Г.С.Костюк, А.В.Петровський). Для старшокласників властива стійка внутрішня позиція, зростання відповідальності за власні дії та вчинки, збільшення значущості самостійних форм діяльності.

Процес формування екологічної позиції у старшому шкільному віці набуватиме іншого смислового контексту. Його варто спрямовувати, здебільшого, на коригування існуючого рівня екологічної позиції через розв'язання соціально-моральних задач та самовдосконалення.

Отже, природоцентрична екологічна позиція старшокласників залежить від ціннісного ставлення до природи, обумовлюється відповідальністю за власні дії та вчинки стосовно природи та самостійним прийняттям екологічно виважених рішень у повсякденному житті.

СПІЛЬНІ ТЕМИ З РІЗНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА ЯК ЗАСІБ ПОЛІХУДОЖНЬОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

У наш час кількість інформації, що пропонується досягнути школярам у процесі навчання в школі, досягла небувалих розмірів. Одним із шляхів вирішення проблеми розвантаження учнів може бути переструктурування змісту гуманітарної, зокрема мистецької освіти за принципом створення єдиного для навчальних предметів тематичного простору. Це допоможе, з одного боку, уникнути дублювання інформації у змісті різних навчальних дисциплін, а з іншого, розглянути різні його аспекти.

Аналіз програм з мистецьких дисциплін виявив у їх структурі спільні теми. Ще понад 30 років тому у змісті програми “Музика”, розробленої під керівництвом Д.Б.Кабалевського, були закладені початки інтегрування різних видів мистецтва. Зокрема, у 5 класі в темах “Що сталося б з музикою, якби не було літератури”, “Чи можемо ми побачити музику? ”, “Чи можемо ми почути живопис? ”

У програмі “Світова художня культура” [2] “спільними” для різних видів мистецтва в початкових класах є такі теми: “Природа-будівник”, “У гостях в іграшки”, “На крилах фантазії”, “Із глибини віків”, “Поговоримо про маму”, “Краса праці в мистецтві”, “Народні свята”, “У театрі ляльок” тощо. Вони представлені творами з музики, живопису, театру, літератури. У змісті цієї програми для основної і старшої школи тематикою, що об’єднує різні види мистецтва, виступає культура країни (Єгипту, Італії, Росії тощо) у різні епохи [2].

У програмі інтегрованого курсу “Мистецтво” (1-8 кл.), розробленої авторським колективом під керівництвом Л.М.Масол [1; 3], зміст побудовано на основі інтеграції різних видів мистецтва з виділеннями двох домінуючих ліній (музичне і образотворче мистецтво). У початковій школі він будується навколо таких тем: “Пори року і народні свята”, “Бринить природи мова кольорова”, “Комічні та фантастичні образи в мистецтві”, “Краса людської духовності”, “Подорожі країнами і континентами”, “Дзвони минулого, шляхи майбутнього” та ін. У програмі для основної школи тематизм укрупнюється навколо тем “Види і жанри мистецтва”, “Загадки стародавнього мистецтва”, “Палітра художніх напрямів і стилів”, “Мистецтво в культурі сучасності”. Аналогічні спільні теми існують і в чинних програмах з музики, образотворчого мистецтва, художньої культури [1; 3].

Узагальнюючи джерела, ми визначили спільні теми, які є найуживанішими: “Природа в мистецтві”, “Події життя людини в мистецтві”, “Мистецтво і побут”, “Казка в мистецтві”, “Мистецтво і культура”, “Синтез мистецтв”. Цей блок тем можливо використати на різних ступенях навчання – у початковій, середній і старшій школі, враховуючи особливості і можливості кожної вікової категорії учнів. Єдиний тематичний простір дає змогу уникати інформаційного дублювання, варіювати зміст. Наприклад, у початковій школі тему “Людина в мистецтві” можна інтерпретувати як: “Світ дитинства”, “Я і школа”, використовуючи для її розкриття матеріал, близький і доступний молодшим школярам: дитячі пісні, різнохарактерні музичні мініатюри,

репродукції із зображенням дітей та їх оточення, фоторепродукції сучасників, створені власноруч автопортрети або портрети друзів, невеликі прозові та віршовані твори про ровесників тощо. В основній школі тема “Людина в мистецтві” може бути репрезентована у контексті мистецьких образів, що характеризують яскравих особистостей, їхню взаємодію з іншими; палітру людських якостей, учинків тощо. Адже у підлітковому віці відбувається інтенсивне зростання моральних та інтелектуальних сил і можливостей, формуються перші переконання. А твори мистецтва за умов їх порівняння і проведення аналогій між засобами виразності якнайкраще можуть допомогти у вирішенні цих завдань виховання, особливо поліхудожнього.

Таким чином, при узгодженні змісту навчання в єдиному тематичному просторі спільні теми допомагають сформувати в учнів поліхудожні якості: художнє сприймання, яке передбачає емоційний відгук на твори різних видів мистецтва, розуміння специфіки втілення спорідненого образно-емоційного змісту залежно від мови того чи іншого виду мистецтва. Як результат – у них формується цілісний художній світогляд, відбувається виховання естетичних почуттів.

Література:

1. Програми для середньої загальноосвітньої школи [1-4 класи.]. – К.: Початкова школа, 2006. – 420 с.
2. Світова художня культура /Укл. О.П.Щолокова, Л.М.Ващенко. – К.: ІЗМН, 1997. – 48 с.
3. Художньо-естетичний цикл: програми для загальноосвітніх навчальних закладів [5-11 кл.]. – К.: Перун, 2005. – 233 с.

В. П. Горпинюк

КОМУНІКАТИВНА ЕТИКА ЯК ФОРМА ЗАПОБІГАННЯ НАСИЛЬСТВА МІЖ БАТЬКАМИ І ДІТЬМИ

Комунікативна (дискурсивна) етика є важливим соціокультурним явищем, що виявляє сутність людини. Передбачає суб'єкт-суб'єктний зв'язок і визнання людини суверенною особистістю. Складові комунікативної етики – комунікативна дія і дискурс. Під комунікативною дією розуміють мовлення, обмін інформацією (без додаткової рефлексії). Завдяки їй комуніканти мають змогу ступити за межі стереотипних уявлень, заснованих на цілераціональності. Комунікативна дія – засіб етичного діалогу, котрий постає у вищій формі як етичний дискурс (Ю. Габермас, М. Рідель, В. Фукс). Дискурс – форма колективної рефлексії і реконструкція проблематичних припущень, які виявляються, обговорюються або відхиляються у процесі аргументованої діяльності. Це – засіб соціалізації, освіти, виховання у школі та сім'ї. Дискурс спонукає людей до взаємного визнання: висловлювання іншого усвідомлюються, рефлексуються, інтерпретуються, уточнюються, приймаються або заперечуються. Завдяки відкритості комунікації твердження кожного перевіряються на істинність чи хибність (К.О. Апель, Ю. Габермас, А. Єрмоленко, Б. Марков й ін.). Через зворотний зв'язок у дискурсі, обмін інформацією, цінностями інша людина сприймається як партнер, з котрим

потрібно порозумітися (Л. Озадовська). Українські дослідники пристають на думку Ю. Габермаса, що дискурс є практикою комунікативних відносин для досягнення соціальної (сімейної) згоди. У процесі інтерсуб'єктивного, вільного й аргументованого дискурсу випрацьовуються етичні норми, які стають регулятивними принципами поведінки комунікантів. Відтак особистість бере собі за обов'язок дотримуватися “власних” норм і нести відповідальність за їх виконання (К.О. Апель). Тож комунікативну (дискурсивну) етику ще називають етикою відповідальності, за якої твориться нова форма раціональності в суб'єкт-суб'єктній взаємодії – комунікативної раціональності (Л. Ситниченко). Сформовані в процесі сімейного дискурсу морально-етичні норми, ціннісні орієнтації стають принципами поведінки членів сім'ї, котрі добровільно покладають на себе відповідальність за їх виконання. Етичний дискурс дає змогу спільно обґрунтувати правила сімейної життєдіяльності. Завдяки відкритому представленню своїх позицій члени сім'ї досягають взаєморозуміння. Відтак долається моральна криза у вихованні дитини, батьки і діти не вдаються до нерозумної зятятості – форми неконструктивної взаємодії. У дискурсі, на думку дослідників, кожен вільний дотримуватися своїх переконань, позицій та визнає таке право за іншими, засвідчуючи свою гідність через визнання гідності співрозмовника.

Батьки змушені почасти вчиняти психологічне насильство задля подолання підліткової упертості – форми поведінки, зумовленої хибним мотивом дитини самоутвердитися будь-яким способом серед однокласників та в молодіжному середовищі, а також через несприйняття дорослими насаджуваних учнівській молоді морального нігілізму й егоїзму. Наразі спостерігається намагання батьків вирішувати конфліктні ситуації (конфлікти) через свідоме й несвідоме (пряме й опосередковане) застосування психологічних чинників насильства (меншою мірою у демократичних сім'ях, більшою – у консервативних). Однак насильство у сім'ї доцільно розглядати передусім з інтерсуб'єктивних позицій, тобто не як внутрішньосімейний конфлікт, а як наслідок дисфункції інтерсуб'єктивних відносин членів сім'ї. До появи насильства над дитиною призводить порушення комунікативного процесу в сім'ї. Культура пред'явлення дитині вимог і заборон передбачає уникання батьками імперативних форм у її вихованні та оптимальну організацію батьківсько-дитячої взаємодії через звернення до комунікативної етики – сімейного етичного дискурсу.

Засобами комунікативної етики мінімізується виникнення і розгортання у сім'ї суперечливої, проблемної, кризової і конфліктної ситуацій та деструктивного конфлікту. Зокрема, через 1) відкритість “Я” кожного члена сім'ї, 2) залученість до комунікації, 3) причетність дитини до справ сім'ї, 4) запобігання появі негативних чинників у взаємодії членів сім'ї, 5) плекання сімейного оптимізму, життєствердного світовідчуття, 6) блокування негативного у відносинах батьків і дитини. Практика комунікативної етики уможливує: 1) усталення у свідомості батьків високого соціального й правового становища сім'ї та матеріалізації у сімейній поведінці і почуттях членів сім'ї солідарності, моральної схильності до “буття–у–сім'ї”, а не

“буття–для–себе”, соціальної справедливості; 2) зрозуміння батьками і дітьми, що завдяки застосуванню комунікативної етики сім'я здатна дієво покращити стан своєї моралі, запобігати насильницьким учинкам одних членів сім'ї стосовно інших; 3) усвідомлення батьками і дітьми а) активного неприйняття насильства у сім'ї, б) позитивного сенсу запобігання насильницькій поведінці, в) своєї причетності до творення добродійної реальності сім'ї; 4) зрозуміння батьками і дітьми синергійних чинників мотивації сімейного “Ми” до гуманних взаємин, перехід від стану раціонального діяча – мораліста-критика чи демагога до стану раціональної сімейної (спільної) дії – етичної протидії загрозам психічному здоров'ю, моральним цінностям сім'ї і її членів. За наявності етичного дискурсу між батьками і дитиною без примусу останньої ухвалюються взаємоузгоджені рішення, твориться рефлексивна раціональність сім'ї з огляду на інтереси і потреби її членів. Відносини між батьками і дитиною ґрунтуються передусім на морально-етичних переконаннях та відповідальності один перед одним.

Учасники процесів комунікативної дії і дискурсу взаємоприспосовуються один до одного через дотримання норм використання мовних засобів, за відмови від маніпулятивної тактики спілкування. Комуніканти чинять відповідно до принципів: 1) узгодженості (когерентності) у спілкуванні; 2) кооперування; 3) симетричної комунікації.

Батьки покликані створювати сприятливе комунікативне середовище для спілкування з дитиною у формі комунікативної дії і дискурсу: дотримуватися розсудливого тону; не перебивати мову дитини; не ставити за провини дитині її хибну поведінку й не змушувати визнати себе винною; керувати собою й бути владним над ситуацією; не намагатися підбити під свою руку волю дитини; не дозволяти собі розпалитися гнівом; не зацитькувати дитину, не вчиняти їй допит; звільна посуватися до мети дискурсу; не позбавляти дитину людської гідності, бути прихильним до неї; не збивати дитину на помилку в її міркуваннях; допомагати дитині доводити до пуття свою думку; не намагатися дійти згоди чи обопільних висновків одним нападом; щиро висловлювати свої погляди.

Отже, до психологічного насильства у середовищі сім'ї на загал призводить порушення інтерсуб'єктивних відносин у батьківсько-дитячій взаємодії. Потреби, мотиви, поведінка і вчинки є почасти для батьків “річчю у собі”. “Річчю для них” вони стануть у процесі пізнання життєвіту дитини засобами комунікативної етики. Сутність батьківсько-дитячої взаємодії за допомогою засобів комунікативної етики – готовність і здатність конструктивно спілкуватися, бути почутим і почути іншого, адекватно розуміти себе й іншого.

Ю. М. Зоря

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У період становлення української державності проблема виховання особистості як громадянина-патріота набуває особливої значущості. Патріотизм складає найважливішу ціннісну основу будь-якого суспільства і виступає не

лише чинником інтеграції української нації, а й суттєвим внутрішнім мотивом для саморозвитку та розкриття всіх потенційних можливостей кожної людини в духовній, економічній і соціальній сферах життя суспільства.

Любов до Батьківщини є однією із визначальних рис справжнього громадянина. Це положення актуалізує проблему підвищення ефективності патріотичного виховання дітей та учнівської молоді на сучасному етапі українського державотворення.

Слідом за І.Бехом, Н.Мойсеюк, К.Чорною [1, 3, 4], ми розглядаємо патріотичне виховання як цілісний, цілеспрямований, свідомо організований процес становлення та розвитку особистості активного громадянина-патріота України, якому притаманне ціннісне ставлення до Батьківщини, рідної природи, українського народу як поліетнічної спільноти, до історії, матеріальних та духовних надбань суспільства. Патріотичне виховання як процес – це педагогічна взаємодія педагога й вихованця, а також інших суб'єктів виховного простору, що передбачає організацію та функціонування системи патріотичного виховання та самовиховання учнів.

Патріотичне виховання, як і будь-який виховний процес, забезпечується шляхом визначення і реалізації доцільних організаційно-педагогічних засад. Організаційно-педагогічні засади – це сукупність структурних, науково-методичних, кадрових і матеріально-технічних умов, які забезпечують підвищення ефективності патріотичного виховання. Головні вихідні положення, на основі яких здійснюється педагогічний вплив на вихованців у процесі виховної взаємодії визначають педагогічні засади патріотичного виховання. Основоположними у цьому розумінні є мета, завдання і зміст виховання. Конкретизуючись через систему завдань, мета визначає зміст взаємодії всіх суб'єктів патріотичного виховання.

Якщо мета, завдання і зміст складають педагогічні засади патріотичного виховання, то організаційні засади становлять основні способи здійснення виховання патріотизму. До них відносимо принципи, що впливають із закономірностей ефективного виховного процесу; методи і форми організації патріотичного виховання, його організаційну структуру, кадрові та матеріально-технічні умови. Дієвість і результативність методів і форм патріотичного виховання залежить від використання виховних засобів.

До засобів патріотичного виховання як сучасного виховного процесу слідом за І.Бехом, А.Кузьмінським, Н.Мойсеюк, К.Чорною [1, 2, 3, 4] відносимо надбання матеріальної та духовної культури (наочні посібники, художня, наукова література, радіо, телебачення, предмети образотворчого, театрального, кіномистецтва тощо), форми виховної роботи (дискусії, дебати, конференції, ігри, змагання тощо), різні види діяльності (дослідницька, художньо-естетична, предметно-перетворювальна, благодійна та ін.), педагогічні технології (ігрові, інтерактивні, колективної творчої діяльності, кооперативної діяльності та ін.).

В останні роки увагу науковців все більше привертає виховний потенціал інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) не лише в контексті підвищення ефективності навчання, а й як потужний засіб організації виховного процесу, який надає можливості для інтеграції багатьох із перелічених вище засобів виховання.

З метою забезпечення організаційних засад використання ІКТ у патріотичному вихованні старшокласників нами розроблена організаційна модель використання виховного потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій, яка містить цільовий, організаційно-змістовий, операційно-технологічний та результативно-оцінювальний компоненти. Метою зазначеної моделі є створення патріотично спрямованого інформаційно-комунікаційного виховного простору, який включає в себе комп'ютерні та мультимедійні засоби, мережеві сервіси, відповідний зміст виховання та його програмно-методичне забезпечення і який завдяки використанню інформаційно-комунікаційних технологій забезпечує реалізацію цілей сучасного процесу патріотичного виховання.

Цільовий компонент визначає цілі та завдання використання ІКТ у вихованні патріотизму старшокласників, зокрема, підвищення ефективності й результативності застосування методів усвідомлення патріотичних цінностей; методів організації патріотично спрямованої діяльності та формування досвіду патріотично спрямованої поведінки; методів стимулювання патріотично спрямованої діяльності та поведінки; методів педагогічної підтримки та сприяння самовихованню учнів-патріотів. У ході дослідження визначені сутність, функції та особливості використання цих методів у поєднанні з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Організаційно-змістовий компонент містить основні підходи, принципи, а також зміст діяльності щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у патріотичному вихованні старшокласників та комплекс організаційно-педагогічних умов (науково-методичних, інформаційно-технічних, кадрових та матеріально-технічних), що забезпечують його реалізацію.

Операційно-технологічний компонент моделі конкретизує оптимальні методи та організаційні форми використання ІКТ у патріотичному вихованні. Особливістю реалізації цього компоненту стало використання технологій мультимедіа, мережевих форм роботи з опорою на патріотично спрямовану комунікативну, предметно-перетворювальну, дослідницьку, художньо-естетичну, суспільно та соціально-активну, а також рефлексійну діяльність старшокласників (сайти, блоги, вікі-вікі); участь школярів в Інтернет-заходах (фокус-групи, "мости", конференції, дискусії, дебати), форумах, чатах та інших формах мережевої взаємодії (технологія Skype, Інтернет-проекти тощо).

Результативно-оцінювальний компонент представлений очікуваними результатами реалізації зазначеної моделі, критеріями та показниками ефективності використання інформаційно-комунікаційних технологій у патріотично спрямованому виховному процесі, а також діагностичним інструментарієм для оцінки результативності використання інформаційно-комунікаційних технологій у патріотичному вихованні старшокласників.

Реалізація зазначеної моделі у ході формувального етапу експерименту підтвердила гіпотезу про те, що інформаційно-комунікаційні технології – це потужний засіб виховання, використання якого дає змогу педагогу вирішувати

методичні завдання на якісно вищому рівні. Педагогічно доцільними напрямками застосування інформаційно-комунікаційних технологій у вихованні є інформаційно-пошукова робота педагогів і учнів, оперативне передавання й отримання інформації, організація спільної діяльності молоді з різних регіонів та презентація її результатів, дистанційне спілкування суб'єктів освітнього процесу.

Ці особливості використання ІКТ представляють значну цінність у вихованні старшокласників, які відчують потребу зайняти власну позицію у соціумі, усвідомити себе як члена громадянського суспільства, зрозуміти себе і свої можливості. Різноманіття ситуацій спілкування, що цілеспрямовано створюються у віртуальному інформаційному середовищі, надає можливість кожному вихованцю максимально реалізувати і розвинути свої особистісні якості. Використання комп'ютерних технологій не лише дозволяє налагодити телекомунікаційне спілкування старшокласників, а й надає додаткові можливості для підтримки і спрямування розвитку особистості учнів, творчого пошуку й організації їх патріотично спрямованої, суспільно корисної діяльності.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848с.
2. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / А. І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
3. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. Посібник / Н. Є. Мойсеюк. – Біла Церква, 2003. – 616 с.
4. Чорна К. І. Національна ідея в становленні громадянина-патріота України: метод. посібник / К. І. Чорна. – Черкаси: видавництво ЧОПОПП, 2008. – 40с.

В. А. Киричок

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Кризу у вихованні патріотизму молодших школярів на сьогоднішній день поглиблює ряд суперечностей, що виникли на суспільному, особистісному та родинному рівнях. Однією з них є стан вихованості сучасної молоді та недостатнє використання у педагогічній практиці сучасних інноваційних форм та методів патріотичного виховання молодших школярів.

Визначити ефективний зміст, форми і методи, які б сприяли зростанню патріотичної вихованості молодших школярів нам допомогло вивчення практичного досвіду кращих вчителів шкіл Черкаської області. Проведене нами анкетування вчителів виявило їх недостатню обізнаність (до 40,2 %) у сучасних інноваційних формах та методах патріотичного виховання учнів 1-4-х класів, невміння їх використовувати у навчально-виховному процесі початкової школи. Серед сучасних форм і методів, названих вчителями, досить рідко на практиці використовуються метод проектів, КТС, метод ситуацій, міні-диспутів, дискусій, ігрові методики, участь в акціях (добродійних, екологічних) тощо. Саме тому, в

ході розробки і проведення формувального етапу дослідження особливу увагу ми приділили цьому методу. Зокрема, ми спирались на практичний досвід, опанування цим методом у Шендерівському НВК ДНЗ – ЗОШ I-III ступенів та Корсунь-Шевченківській ЗОШ I-III ступенів № 1 Черкаської області, які є послідовниками педагога-гуманіста О.А.Захаренка.

Важливим напрямком реалізації програми патріотичного виховання молодших школярів в цих школах стали проекти “Я і моя родина” та “Мій родовід”. В ході експерименту по апробації цього проекту ми відмітили, що саме завдяки застосуванню цього методу в учнів виховуються такі якості, особливості характеру як повага і відданість батькам, сім’ї, родині, готовність до взаємодопомоги, шанування традицій, звичаїв свого народу, культивується усвідомлення власної національної гідності, честі, внутрішньої свободи, гордості за свою землю і народ, формується високомовна культура.

Як показало проведене нами експериментальне дослідження, одним з провідних методів виховання патріотизму у молодших школярів у позаурочній діяльності є метод проектів, який дозволяє їм в майбутньому адаптуватись до вимог постійно змінюваного суспільства і життя в ньому. Саме в цьому ми вбачаємо переваги даного методу і можливості його застосування в виховній роботі з учнями початкової школи. Особливо це стосується не короткочасних, а багаторічних довготривалих проектів.

Метод проектів – одна з педагогічних технологій, яка сприяє реалізації особистісно-орієнтованого підходу в патріотичному вихованні дітей, стимулює інтерес учнів до проблеми, дозволяє оволодівати їм необхідними знаннями і навиками для її вирішення, організувати проектну діяльність щодо вирішення проблеми, а на виході – практичне застосування отриманих результатів. Запропоновані проекти є практико-орієнтованими, при їх виконанні та оформленні результатів важлива участь кожного з членів групи, вони сприяють активності кожного учасника проекту відповідно до його індивідуальних можливостей, виробляють вміння приймати колективне рішення, вчать налагоджувати довірливі, гуманні партнерські стосунки між учасниками, виконувати відповідні соціальні ролі, долати конфлікти тощо. Важливим етапом є колективне обговорення одержаних результатів спільної пошукової діяльності, а також вміння презентувати, захищати свій проект. І найсуттєвіше: участь дитини з першого року навчання в школі у таких проектах істотно підвищує її адаптованість до швидкозмінних умов життя людини постіндустріального суспільства, сприяє виявленню нею патріотичних почуттів (любові до своєї країни, Батьківщини, своїх рідних, родини, гордості і шанобливого ставлення до своїх пращурів, бажання бути гідним їхнього славного минулого).

Так, у спеціалізованій експериментальній школі № 43 Солом’янського району м. Києва нами був реалізований на практиці творчо-пошуковий, міжпредметний вид проекту з патріотичного виховання учнів “Я – дитина України” в рамках нашого наукового дослідження. Довготривалий проект, який тривав усі роки навчання дітей в початковій школі (з першого по четвертий клас) мав наступні підпроекти по класах: Перший клас – “Ми – маленькі українці”. Його метою було ознайомлення шестирічок зі своєю Батьківщиною, рідним

краєм, рідною мовою, залучення дітей до історії та культури українського народу, сприяння їхньому усвідомленню себе частинкою великого українського народу. Другий клас – “Книга – мій кращий друг”. Основними формами роботи з дітьми були: екскурсії до музеїв, читання дитячої літератури, розповідь вчителя, участь в усних журналах до Дня української писемності та мови, конкурсах, виставках творчих робіт, зустрічі з відомими українськими дитячими поетами та письменниками тощо. У третьому класі підпроект мав назву – “Як тебе не любити, Києве мій! ”. У рамках цього підпроекту діти відвідували музей історії Києва, етнографічний музей під відкритим небом у селі Пірогово, знайомились зі своїми славетними земляками, які прославили рідне місто, Україну; брали участь у дитячих конкурсах поезії, пісні, художнього слова, виставках малюнків, присвячених темі підпроекту.

Як показали експериментальні дослідження по апробації методу проектів, у формуванні особистості учнів були помічені позитивні зрушення: значно зросла активність, ініціативність, самостійність дітей, позитивна мотивація до даного виду діяльності; навчилися дослухатись до порад однокласників, дорослих в ході обговорення етапів виконання проекту, робити власний вибір відносно вибору об’єктів для дослідження; нести відповідальність за взяте зобов’язання. В учнів поступово намітились позитивні тенденції у вихованні ціннісного ставлення до своєї рідної землі, країни, держави, почуття гордості за свій народ, шанобливе ставлення до його історії і культури, бажання бережливо ставитись до них, значно поповнюючи свої знання про Україну протягом усього періоду навчання в початковій школі тощо. У дітей значно зріс авторитет однокласників.

Г. Г. Ковганич

ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФІЛАКТИКИ ДИТЯЧОЇ БЕЗДОГЛЯДНОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗНЗ

XXI століття – це час переходу до інформаційного суспільства, в якому технологічне забезпечення розвитку основних його секторів, якість людського потенціалу, рівень освіченості, вихованості і культури всього населення, набувають вирішального значення для економічного і соціального поступу країни. В умовах відродження інтересу до виховання та розуміння його ролі для розвитку суспільства, уже недостатньо говорити про необхідність центрування виховного процесу на особистості дитини, адже досягти успіхів без реальних механізмів виховання неможливо.

Наукові дослідження і педагогічна практика доводять, що такими ефективними механізмами у подоланні дитячої бездоглядності є виховна система і виховний простір. Якщо про перший з них – “виховну систему” – маємо вже чимало інформації, то другий – “виховний простір” не привернув іще достатньої уваги українських педагогів. Однак на теренах країн близького зарубіжжя він вже доказово засвідчив свою ефективність.

Поняття “виховна система” вперше було введено у педагогічний науковий обіг російським академіком Л.І. Новиковою та її науковою школою у 1989 році. Відтоді пройшло понад 20 років, а в Україні тільки набирає сили хвиля

зацікавленості моделюванням виховних систем навчальних закладів. Ми втрачаємо не тільки час. Разом із плином такого швидкого часу ми втрачаємо ціле покоління дітей, оскільки занурені в повсякденні клопоти, ми не завжди усвідомлюємо, що наразі маємо справу із “новою” дитиною, яку погано розуміємо, стосовно якої застосовуємо застарілі виховні схеми і технології. Ігнорування цієї специфіки може коштувати надто дорого. Тож чи не варто зупинитися і проаналізувати проблеми, з якими безпосередньо пов’язані зміни підходів до організації виховання дітей та молоді у XXI столітті?

Атрибутом інноваційного загальноосвітнього навчального закладу XXI століття стане відкритий виховний простір, спрямований на плекання дитини як суб’єкта власного життя й успіху, оволодіння нею життєвою компетентністю. Останніми роками увага науковців-дослідників різних галузей зосереджена на проблемі розвитку. Наразі і в освітньому просторі України стало аксіомою, що метою виховання є розвиток особистості дитини, тому багато навчальних закладів ставлять перед собою саме цей дороговказ, конкретизуючи його через увагу до тих або інших якостей особистості. Удосконалення ж чи створення механізмів, технологій, методів виховання зустрічається надзвичайно рідко, однак є не менш нагальним і важливим, бо дає відповідь на ключове питання – “Як це зробити?” Тому видається доречним звернути увагу на технологічний аспект проблеми.

Виховний простір сучасної школи покликаний допомогти зростаючій людині визначити своє місце в динамічному суспільстві з ринковою економікою, скористатися шансами, які дає суспільство та уникнути небезпек. Ми приєднуємося до думки І. Єрмакова, який вважає, що виховний простір школи відіграватиме в майбутньому роль своєрідного тренувального майданчика, який дасть змогу виховувати дитину не словесними нотаціями, а узгодженим комплексом виховних інтервенцій, які включатимуть особливу організацію життя школи, організацію життєдіяльності учня в школі, соціальну практику соціальне та життєве проектування, залучення вихованця до духовних надбань життєтворчості. Сходження, поєднання виховного простору школи та життєвого простору учня породжує простір розвитку життєстійкості та життєздатності учня.

Саме технологія створення виховного простору ЗНЗ можна поділити на 5 кроків, або ж етапів:

1. Окреслення кола виховних проблем ЗНЗ – ментальний знімок життя ЗНЗ і громади, пошук відповідей на питання “Що ми маємо? ”, “Де ми зараз?”.

2. Аналіз проблем і причин – коли проблеми окреслено, важливо зрозуміти причини їх появи, для того аби ухвалені пізніше рішення усували не симптоми, а причини; пошук відповіді на питання “Чому?”.

3. Розробка проекту виховного простору – розробляється стратегічний план змін, визначаються шляхи його реалізації, тактика вирішення проблеми, добираються технології та методи, іде пошук ресурсів і залучення партнерів; при моделюванні виховного простору особливе значення мають діагностика середовища, його позитивного і негативного потенціалу, вивчення потреб і мотивів учасників – як групових (школи, закладу позашкільної освіти, різних

центрів соціальної, психологічної допомоги, неформальних об'єднань дітей і дорослих, що знаходяться в даному середовищі тощо), так і індивідуальних (діти, батьки, педагоги); пошук відповідей на питання “Де ми хочемо опинитися?” і “ЯК це зробити?”.

4. Реалізація проекту – здійснення певних дій, відстеження логіки розвитку подій і результатів, прогнозування перешкод, своєчасна корекція тактики; пошук відповіді на питання “Що відбувається?”.

5. Рефлексія – аналіз та оцінка результатів; пошук відповідей на питання “Чи вдалося досягти очікуваних результатів?”, “Чи зробили все, що мали зробити?”, “Що змінилося?”.

Таким чином, структурною одиницею виховного простору завжди виступає освітній, культурний, медичний або будь-який інший заклад, професійний колектив якого бере участь у створенні цього простору. Саме тому найбільш істотною якісною характеристикою виховного простору сучасного ЗНЗ має стати узгоджена цілісність, тому що саме вона забезпечує ефективність його впливу на особистість дитини та особливо на профілактику дитячої бездоглядності.

О. О. Колонькова

СПРЯМУВАННЯ НА САМОВИХОВАННЯ – ГОЛОВНА УМОВА ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ

Важливою складовою виховного процесу є спрямування дитини на подальше самовдосконалення, а отже – на самовиховання. З цього приводу Л.С.Виготський робить висновок, що будь-яке виховання в кінцевому результаті є самовиховання.

Вчені майже одностайні у тому, що саморозвиток та самовиховання відбуваються протягом усього життя людини. Скребець В.О. зауважує, що в процесі взаємодії з навколишнім світом особистість набуває певного досвіду, спираючись на який починає самостійно вибирати цілі та засоби діяльності, керувати собою, змінюючи та виховуючи себе [3]. Кисельов М.М. зазначає, що переживання особистості у взаємодії з довкіллям залежать від власного досвіду, переконань, культурного рівня, моральності та інтуїції [1]. Ухтомський О.О. вважає, що набуваючи в процесі життєдіяльності досвід, якості, особистість починає на цій базі вільно та самостійно обирати цілі та засоби діяльності, одночасно удосконалюючи свої здібності, змінюючи себе.

Отже, досвід у формуванні екологічної поведінки має визначальну роль. Тільки через взаємодію з природою формуються нові елементи цієї взаємодії. У структурі самовиховання особистості відслідковуються декілька підпорядкованих етапів, а саме: самопізнання (самопостереження, самоаналіз), самооцінка (самоусвідомлення) та самовдосконалення (самовплив).

Самовиховання ж будемо розглядати як свідомо керовану внутрішню роботу над собою, яка інтегрує уявлення про себе, розуміння власного “Я” та бажання самовдосконалюватися. Подібна робота над собою актуалізується у підлітковому віці, коли особистість починає порівнювати себе з іншими, коригувати свої особисті якості та поведінку, прагне до самостійного прийняття рішень. Організація самовиховання підлітків як складової екологічного

виховання необхідна для самообмеження потреб, які можуть завдати шкоду природі, подолати споживацьке ставлення до природи, створити екологічно безпечний простор власної життєдіяльності та вміння приймати екологічно виважені рішення.

Значний акцент у міжнародних та державних документах стосовно екологічної освіти робиться на усвідомлену роботу особистості над собою та організацію відповідної діяльності (Концепція екологічної освіти України, Порядок денний на XXI століття, рішення Ради ЮНЕСКО про оголошення декади освіти в інтересах збалансованого розвитку).

Важливою умовою екологічного самовиховання на сьогодні є спрямування учнів на самопізнання та самоусвідомлення своїх звичок та їх впливу на природу. На даний момент розвитку людства гостро постала необхідність переглянути загальноприйняті, звичні норми та правила поведінки людини в довкіллі. Зараз вже не може бути нормою – скидати усе під ряд сміття в один сміттєвий бак, неконтрольовано використовувати водопровідну воду, купувати первоцвіти тощо. Норми і правила якими ми керуємося мають бути екологічно доцільними. Саме на ці речі має бути спрямований процес виховання і самовиховання.

Важливою умовою виникнення мотивів самовиховання є актуалізація самовиховання як цілеспрямованої самостійної діяльності. Це можливе тільки за наявності свідомо поставлених цілей та певних волевих зусиль. Засобами самовиховання можуть бути змагання із собою, самозобов'язання, самонаказ та інші. Коли у людини формується звичка займатися самовихованням, то рівень волі знижується і поступово формується справжня потреба у самовихованні. Тому в організації власного виховання завжди найбільш складним є початковий період [2].

Науковці підтверджують, що буденний контекст людської діяльності є звичним і практично неусвідомлюваним. Закріплення досвіду такої діяльності відбувається в сім'ї та соціумі щодня в результаті повторюваності відношень між речами та людьми [4]. Велику роль в цьому процесі відіграють звички і традиції, що передаються від покоління до покоління. Враховуючи те, що невід'ємною частиною повсякденного життя кожної людини є побут, саме на побутові звички варто найперше звернути увагу вчителям у формуванні екологічно доцільної поведінки учнів. Набуваючи в процесі діяльності певний досвід, якості (на основі внутрішніх потреб), особистість починає на цій базі вільно та самостійно обирати цілі та засоби діяльності, одночасно удосконалюючи свої здібності, змінюючи себе. Утім, якщо змінити себе не вдається, то людина виправдовує свої вчинки тим, що вони відповідають реальному становищу.

Отже, важливою умовою самовиховання екологічної поведінки є спрямування учнів на пізнання та усвідомлення своїх звичок та їх впливу на природу. Щоб розвивати в учнів здатність до самопізнання важливо розвивати позитивну мотивацію цієї діяльності. Для цього варто задіяти такі механізми самопізнання як ідентифікація та рефлексія. Самовиховання екологічної поведінки – це обов'язкова умова досягнення збалансованих стосунків людини з

природою, важлива складова екологічного виховання школярів, передусім старшого підліткового віку.

Література:

1. Кисельов М. М. Екологічні виміри глобалізації: монографія [М.М.Кисельов, Т.В.Гардашук, К.Є.Зарубицький та ін.]. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2006. – 260 с.

2. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития (2-е изд., стер): учеб. пособие [для студ. пед. учеб. заведений] / В. Г. Маралов. – М.: Издательский центр “Академия”, 2004. — 256 с.

3. Скребец В. А. Экологическая психология: учебн. пособие / В. А. Скребец – К., 1998. – 142 с.

4. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.

О. Л. Кононко

РЕАЛІСТИЧНИЙ ОБРАЗ СВІТУ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Ключовими поняттями, на яких базується процес реформування змісту та гуманізації цілей дошкільної освіти України, є формування основ життєвої компетентності та цілісного й реалістичного світобачення дитини. Це вельми нова для переважної більшості дошкільних працівників стратегія організації освітнього процесу, реалізація якої утруднюється внаслідок декількох причин, зокрема тому, що:

- значна кількість педагогів недооцінюють значення тих якостей, які можуть з'явитися в дітей за умов зміни освітніх пріоритетів, орієнтації на формування дитячого світогляду та елементарних форм компетентної поведінки дошкільників в різних сферах життєдіяльності (ініціативність, незалежність, впевненість в собі, креативність, винахідливість тощо);

- дорослим самим не вистачає належного рівня розвитку вказаних якостей, відкритості інноваціям, педагогічній рефлексії; їм звичніше функціонувати у старій приписувальній, настановчій освітній парадигмі;

- здебільшого педагога недостатньо поінформовані щодо змісту понять “образ світу”, “образ-Я”, “дитячий світогляд”, “компетентність як особистісний інтеграл”, їх взаємозв'язок та взаємовплив, значення для особистісного зростання дитини;

- здебільшого рідні та близькі дорослі не володіють належними для створення розвивального середовища організаційно-технологічними вміннями.

Наслідком цього є невідповідність об'єктивно існуючого соціального замовлення на формування у зростаючої особистості життєвої компетентності, базових якостей особистості, заявлених новими нормативними документами, і традиційною орієнтацією багатьох освітян лише на її “озброєння” знаннями з основних шкільних предметів. Сучасний дошкільний заклад має наблизити освітні завдання до життєвих реалій, реалізовувати цілісний підхід до виховання і навчання дошкільнят, формувати в них оптимістичне світобачення, плекати

уміння впоратися з різноманітними ситуаціями, які диктуються складним повсякденним життям, розвивати здатність соціально прийнятно самовиражатися, долучати до різних форм експериментування, дослідництва.

Як зазначають відомі фахівці І.Д. Бех, І.Г. Єрмаков, Л.В. Сохань, Т.М.Титаренко, компетентність є інтегрованим результатом освіти й власної теоретико-практичної діяльності дитини (2). Нашу увагу привернула модель компетентності Джона Равена, пов'язана з визнанням системоутворюючим моментом ціннісно-мотиваційний вектор особистості. Автор підкреслює, що знання, уміння, навички, які складають виконавську сторону діяльності, успішно актуалізуються і формуються лише за умов прийняття й усвідомлення особистістю високого суспільного значення її цілей. До внутрішньо мотивованих характеристик, пов'язаних з системою особистих цінностей, Дж.Равен відносить ініціативу, лідерство, схильність до аналізу, здатність використовувати попередні висновки при виборі стратегії власної поведінки у новій ситуації (4).

В моделі компетентності вказаного вище автора ключовим поняттям виступає розвивальне середовище, яке створює умови для вияву і розвитку природних здібностей особистості, а отже:

- не обмежує жорсткими рамками правил та принизливими приписами її діяльність;
- стимулює бажання виявити себе з кращого боку;
- підтримує дитину, якщо вона втрачає орієнтири;
- спонукає її брати участь у прийнятті рішень (групових та індивідуальних);
- турбується про підвищення якості прийнятих рішень та високих стандартів діяльності;
- забезпечує розподіл відповідальності;
- надає кожній дитині можливість набути необхідного досвіду;
- сприяє відкритості й щирості стосунків суб'єктів взаємодії.

Важливо підкреслити, що з поняттям “компетентність” тісно пов'язане поняття “образ світу” – особистісно значуща, цілісна система уявлень про дійсність. Якщо компетентність відбиває цілісну, інтегративну сутність пізнавального процесу, то образ світу є його вихідним пунктом і результатом. Створення образу зовнішньої реальності є актуалізацією частини наявного в особистості уявлення, процесом його виправлення, уточнення, радикальної перебудови. Лише реалістичний образ світу продукує адекватну поведінку, сприяє формуванню життєвої компетентності особистості, її досвідченості, навичок практичного життя [1].

За даними І. Е. Куліковської, саме в дошкільному віці у кожної дитини починає складатися своя власна картина оточуючого світу та самої себе. Як наголошує автор, успішність її становлення залежить від того, наскільки органічною буде здійснювана дорослим допомога дитині в її “примірюванні” світу, який постійно розширюється, до її невеликого життєвого досвіду, які переживання і почуття викликає входження в нього. Саме грамотна організація

дорослим простору пізнання дошкільником світу допомагає йому зрозуміти життя у всій красі його цінностей, значень, смислів [2].

Засновуючись на тому, що особливостями дошкільного віку є образне пізнання світу, ми виходимо з розуміння, що саме образ постає у знаках і символах, які виступають основними смисловими одиницями картини світу. Знаки і символи орієнтують на становлення в дітей старшого дошкільного світу цілісної картини світу. Цілісний образ світу виникає у свідомості дошкільника саме завдяки засвоєнню ним знаків та символів культури – національної та світової, слугує відправною точкою формування основ його життєвої компетентності.

Література:

1. Гуз К.Ж. Взаємозв'язок компетентності майбутнього фахівця та його образу світу // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі: матеріали методологічного семінару / К.Ж. Гуз, В.Р. Єльченко. – К.: Педагогічна думка. 2009. – С. 85 – 93.

2. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: науково-методичний посібник / За ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя: Центріон, 2005. – 640 с.

3. Куликовская И. Э. Мировидение: программа интеллектуально-познавательного развития детей / И. Э. Куликовская. – Ростов - н/Д.: Учитель, 2003. – 128 с.

4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация (пер. с англ.) / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.

А. В. Корнієнко

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Проблема виховання соціальної компетентності учнів у процесі проведення формувального етапу експерименту виявила необхідність створення методики її виховання у позашкільних навчальних закладах (на прикладі гуртків декоративно-ужиткового мистецтва). Для ілюстрації нами розроблено структурну модель процесу виховання соціальної компетентності вихованців у позашкільних навчальних закладах. Мета розробленої нами структурної моделі полягає у спрямуванні навчально-виховного процесу на виховання особистості з високим рівнем соціальної компетентності.

У роботі з проблеми формування соціальної компетентності учнів ми дотримувалися основних принципів виховної діяльності, а саме: принципу взаємодії педагога з вихованцями, особистісно-орієнтованого підходу до вихованців, позитивного сприйняття та прийняття особистості. Принцип взаємодії педагога з вихованцями полягає у цілеспрямованій співпраці педагога з учнем. Принцип особистісно-орієнтованого підходу до вихованців базується на: гуманному ставленні до особистості; повазі прав і свобод учнів; сприянні в соціалізації особистості; заохочення саморозвитку особистості та її творчої самореалізації. Принцип позитивного сприйняття та прийняття особистості передбачає: прийняття учня таким, який він є; пошук в кожній особистості

позитивних якостей, спираючись на які можна сформувати інші, більш значимі властивості особистості; оптимізм та віра в можливості та здібності особистості; формування готовності вихованців до самостійного життя.

Важливе місце у моделі формування соціальної компетентності вихованців у позашкільних навчальних закладах належить методам і формам виховання. При відборі методів формування соціальної компетентності учнів нами бралось до уваги те, що кожний метод виконує певну організаційну, пізнавальну, розвиваючу і виховну функцію.

Методика проведення такої масової форми як майстер-класу здебільшого ґрунтується на інтуїції спеціаліста і на сприйнятливості слухача. Принцип організації майстер-класу: “Я знаю, як це робити. Я навчу вас”. На майстер-класі завжди надається можливість набути практичного досвіду під контролем викладача, що уважно вислухає й відповідь на всі питання, що цікавлять. Майстер-клас – це двосторонній процес, і відносини “викладач – слухач” є абсолютно необхідними. Безперервний контакт, практично індивідуальний підхід до кожного слухача – це те, що відрізняє майстер-класи від всіх інших форм і методів проведення заняття. До участі в майстер-класах запрошуються кращі фахівці в певній галузі. В умовах позашкільного навчального закладу це можуть бути: керівники гуртків, батьки учнів або учні-випускники цього закладу. Успішне засвоєння навчального матеріалу в процесі проведення майстер-класу відбувається на основі практичної діяльності всіх учасників. Майстер-клас дозволяє учням побачити повний процес роботи над певним виробом. Унікальність цієї форми проведення гурткового заняття полягає в тому, що прийоми і способи розв’язання завдань демонструються як на окремих, розрізаних прикладах, так і в нерозривному зв’язку з їх конкретикою. Зауважимо, що майстер-клас – це жива дискусія й обмін досвідом між усіма учасниками заняття, це інтерактивний семінар, що проходить в режимі обговорення.

Нами широко використовувалась також групова форма роботи. Важливість групової роботи полягає в тому, що вона: долає невпевненість у собі; надає можливість обговорення своїх проблем спільно з фахівцем та однолітками; допомагає вихованцеві зрозуміти, що його проблеми не унікальні; сприяє усвідомленню своєї вагомості в ситуації згуртованості. Групова робота змушує вихованця усвідомити та озвучити власні цінності, необхідність зміни деяких з них; сприяє розвитку вмінь кооперації, вміння розуміти та приймати себе та інших.

У гуртках художньо-естетичного напрямку, а саме декоративно-ужиткового мистецтва ситуацію згуртованості колективу ми створювали в момент аналізу художнього виробу. Групі учнів варто пропонувати самостійно проаналізувати виріб: один характеризує виріб, інші його доповнюють, керівник гуртка підводить підсумки, відмічає вірні відповіді, пояснює сутність помилок. У процесі виховання соціальної компетентності важливо запобігти зневірі у власні сили. Для цього ми намагалися мобілізувати здібності учнів через створення педагогічних ситуацій, у яких учень міг би виявити себе. Наприклад, дитина з високим рівнем знань матеріалу, може працювати в парі з дитиною, що тільки прийшла у гурток.

Мета: виховання особистості з високим рівнем соціальної компетентності в позашкільних навчальних закладах

Завдання:

- активізація процесу самопізнання, рефлексія власних здібностей вихованця позашкільного навчального закладу;
- допомога учневі в усвідомленні власної індивідуальності;
- формування адекватних форм ствердження самостійності та відповідальності;
- сприяння життєвому та професійному самовизначенню;
- формування навичок особистісного спілкування з однолітками та дорослими.

Педагогічні умови виховання соціальної компетентності особистості:

- реалізація можливостей навчально-виховного процесу в збагаченні соціальних знань, соціально-комунікативних умінь учнів через застосування системи завдань на гурткових заняттях;
- створення в позашкільному навчальному закладі розвивального середовища для особистісного зростання вихованця в суспільних стосунках з однолітками та дорослими;
- залучення вихованців до заходів, проектів, що мають соціальне значення;
- створення оптимальних психолого-педагогічних умов для прояву дитиною високої життєвої активності.

Організаційно-методичне забезпечення

Принципи:

взаємодії педагога з вихованцями;
особистісно-орієнтованого підходу до вихованців;
позитивного сприйняття та прийняття особистості.

Форми:

масові (виставки, майстер-класи) – в межах навчального закладу;
групові, індивідуальні – в межах навчальної групи (семінари, тренінги, ігри).

Методи:

метод розвитку свідомості особистості (роз'яснення, бесіда, лекція, диспут);
метод формування суспільної поведінки (доручення, створення виховних ситуацій);
метод стимулювання діяльності і поведінки (заохочення).

Результат:

особистість з високим рівнем соціальної компетентності, якій властиве осмислення та прийняття соціальних норм та цінностей; яка здатна до співпраці; вміє співвідносити власні устремління з інтересами інших членів гуртка; вміє самостійно свідомо здійснювати вибір та нести за нього відповідальність.

Рис. 1. Модель процесу виховання соціальної компетентності молоді у позашкільних навчальних закладах

Організована таким чином індивідуальна робота сприяє формуванню почуття впевненості та відповідальності перед колективом. У вихованців виробляється потреба регулярно спілкуватися з світом прекрасного, постійно підвищувати свої художньо-трудова знання та уміння, розвивати творчі здібності. У них виникає потреба приносити своїми виробами користь суспільству, красу в навколишнє буття. Результати експериментальної роботи за розробленою моделлю дають можливість зробити висновок про її достатню ефективність.

Л. В. Кузьменко

ЗМІСТ ПРАВОВОЇ ОСВІТИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТА ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЇХ СВІДОМОГО СТАВЛЕННЯ ДО СВОЇХ БАЗОВИХ ПРАВ І ОБОВ'ЯЗКІВ

Ідеї створення в Україні відкритого суспільства, де були б захищені права всіх людей, яким надавалася б можливість жити разом у мирі і злагоді, актуалізують проблему формування їх відповідного ставлення до права. Адже члени відкритого суспільства, усвідомлюючи відносну стабільність своїх прав, одночасно будуть повинні швидко реагувати на зміни правових норм, узгоджуючи з ними свої особисті рішення, дії. Формування в молоді свідомого ставлення до своїх базових прав і обов'язків є однією із складових вирішення цього завдання.

В ході розгляду проблеми формування у старшокласників шкіл-інтернатів свідомого ставлення до своїх прав та обов'язків в його структурі було визначено когнітивний, емоційно-ціннісний та дієво-практичний компоненти. У процесі констатувального етапу експерименту аналізу рівня розуміння старшокласниками уявлень і знань щодо своїх прав і обов'язків передувало вивчення офіційних джерел їх правової освіти – діючих нині програм для десятого (“Основи правознавства”) та одинадцятого (“Людина і світ”) класів.

Курс “Основи правознавства” для учнів 10-х класів розрахований на 35 годин, із них 18 уроків присвячені вивченню основ теорії держави та основ теорії права та правовідносин. У темі, яка нас найбільше цікавила – “Основи права, свободи і обов'язки громадян України”, учні повинні одержати такі знання: “Громадянство України: поняття, підстави набуття і припинення. Поняття і загальна характеристика прав, свобод і обов'язків людини і громадянина. Міжнародні стандарти у сфері прав людини: поняття, акти, що їх визначають. Загальна характеристика прав, свобод і обов'язків громадян України. Гарантії та механізми захисту прав і свобод: поняття і види”. Згідно із державними вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, десятикласник після цього уроку повинен уміти давати визначення громадянства України, називати правові акти, якими регламентовані ці відносини, підстави набуття і припинення громадянства, загальну характеристику прав, свобод і обов'язків людини і громадянина, пояснювати поняття “право” в об'єктивному і суб'єктивному значенні, гарантії та механізми захисту прав і свобод людини, називати основні міжнародно-правові акти з прав людини, характеризувати права, свободи і обов'язки громадян України.

Отже, мова не йде про їх права, свободи і обов'язки як дітей, учнів. Курс відірваний від потреб, інтересів старшокласників і підходів, шляхів вирішення їх

проблем. Лише при вивченні Кримінального права згадується про кримінальну відповідальність неповнолітніх.

Курс “Людина і світ” розрахований на 17 годин навчального часу, але лише одна тема – “Права, свободи та відповідальність” – має можливість розширити, узагальнити, зміцнити їх знання щодо своїх базових прав і обов’язків. Однак, учням знову розкривають права людини в історії людства, еволюцію уявлень про права людини в історії людства, покоління прав людини, в той час як випускники стоять перед складними проблемами адаптації в суспільстві.

Як свідчать бесіди з педагогами, аналіз названих програм, завантаженість їх змісту не надає викладачам можливості розширити необхідні знання учнів, зосередити увагу старшокласників шкіл-інтернатів на їх базових правах та обов’язках як особливої категорії суспільства, формувати у них уміння користуватися ними.

Анкетування старшокласників шести шкіл-інтернатів Київської та Волинської областей дали нам інформацію щодо загальних джерел одержання ними знань про свої права і обов’язки. Метод ранжування дав нам змогу встановити, що дівчата 10-х класів основними джерелами своєї правової поінформованості вважають: Конституцію України, уроки з правознавства, засоби масової інформації, розповіді батьків та читання спеціальних книг. Юнаки 10-х класів джерела інформації розмістили у такому порядку: Конституція України, уроки з правознавства, ЗМІ, школа (вихователі, виховні години, тренінги тощо), Інтернет. Одинадцятикласники також називають найважливішими для них джерелами правових знань Конституцію України і уроки з правознавства, а далі дівчата перелічили наступні: засоби масової інформації, Інтернет і вчителі школи, а юнаки – в іншому порядку: Інтернет, ЗМІ і цілеспрямована діяльність педагогічного колективу школи.

Анкетування, педагогічні спостереження, співбесіди, вивчення систематичності, глибини, стійкості засвоєння старшокласниками знань своїх прав та обов’язків через певний період часу (кілька годин після уроку з правознавства, тиждень, місяць) засвідчили, що старшокласники шкіл-інтернатів засвоєні на уроках правові поняття швидко забувають, володіють недостатнім словниковим запасом для висловлення думок щодо своїх прав і обов’язків, демонструють слабку пам’ять.

Досліджуючи проблеми правової освіти старшокласників шкіл-інтернатів у процесі педагогічних спостережень ми звернули увагу на їх вибіркиму реакцію на отриману правову інформацію, їх джерела та суб’єктивне, вибіркимве ставлення до них. Це, на нашу думку, обумовлено такими чинниками, як власний життєвий досвід, потреби, інтереси старшокласників, а також думки, судження соціального оточення, в якому вони виростили чи перебувають зараз. Тому так важливо у позаурочній виховній роботі школи-інтернату добирати адекватні завданням форми, засоби, методи формування у старшокласників свідомого ставлення до знань щодо своїх прав та обов’язків.

Визнаючи важливість когнітивного компоненту у формуванні свідомого ставлення старшокласників до своїх базових прав і обов’язків, ми вважаємо, що правові знання є важливою передумовою свободи вибору, але самі по собі ще не визначають вибір варіанта поведінки у сфері права. Тому досягнення єдності

когнітивного, емоційно-ціннісного і дієво-поведінкового компонентів є важливими завданнями формувального етапу експерименту.

О. Л. Морін

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТУ І ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСОБІВ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ 8–9-Х КЛАСІВ ДО ВИБОРУ ТЕХНОЛОГІЧНОГО НАПРЯМУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

За останнє десятиріччя відбулися суттєві зміни життєвих пріоритетів усього суспільства. Стало зрозуміло, що усі перетворення в країні, мають бути спрямовані на підготовку учнівської молоді до можливої професійної самореалізації у різних видах фахової діяльності. Розв'язати це завдання виявляється можливим засобом активізації процесу професійного самовизначення особистості ще під час шкільного навчання. Існує зв'язок між напрямом профільного навчання у старшій школі і відповідною сферою професійної діяльності людини. Тому визначальним чинником у виборі учнем майбутнього професійного шляху має стати допомога йому у виборі напрямку профільного навчання в старшій школі.

На протязі 2008-2010 рр. лабораторією трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України відбувалася дослідно-експериментальна робота на тему “Науково-методичні засади підготовки учнів 8–9-х класів до вибору профілю навчання”. Результатом діяльності стало вивчення й узагальнення педагогічного досвіду із зазначеної проблеми, що дозволило уточнити зміст й педагогічні засоби підготовки учнів основної школи до вибору напрямку профільного навчання на основі яких було розроблено методику формування готовності учнів 8–9-х класів до профільного самовизначення [2, с. 249-251]. В основі означеної методики покладено розуміння виховання як створення необхідних педагогічних умов для розвитку і реалізації особистісного потенціалу кожного учня [1, с. 11].

Мета запропонованого матеріалу полягає у стислому висвітленні результатів проведеної дослідно-експериментальної роботи. Результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що у контрольних і експериментальних групах практично однаково були розподілені рівні сформованості готовності учнів до вибору профілю навчання: високий 30,9% експериментальна і 28,9% контрольна, середній 33,3% експериментальна і 33,7% контрольна, низький 35,8% експериментальна і 37,4% контрольна. В середньому, відмінність між групами, по кожному рівню, складала приблизно трохи більше одного відсотка. На формувальному етапі встановлено зростання рівня сформованості готовності учнів до вибору профілю навчання: високий рівень 48,2% у експериментальній і 36,1% у контрольній групах, середній рівень 40,7% у експериментальній і 37,4% у контрольній групах, і відповідно низький рівень 11,1% у експериментальній і 26,5% у контрольній групах.

Таким чином, реальним результатом проведеного формувального експерименту можна вважати зростання рівнів сформованості готовності учнів 8–9-х класів до вибору напрямку профільного навчання, що дозволяє нам стверджувати – ефективність позитивного впливу незалежних змінних

(впровадження системи допрофільної підготовки, створення відповідним чином організованої урочної та позаурочної навчально-практичної діяльності учнів) на залежні змінні (рівень знань учня про свої індивідуальні особливості, про зміст і вимоги обраного навчального профілю, самооцінка індивідуальної освітньої траєкторії, емоційна привабливість профілюючих навчальних предметів, інтерес до профілюючих навчальних предметів, мотиви вибору відповідного напрямку профільного навчання, вміння організовувати власну навчальну діяльність, наявність алгоритму набуття обраного профілю, первинне оволодіння змістом обраного профілю) доведена повністю [3, с. 301-303].

Підсумовуючи, зазначимо, що розв'язати існуюче протиріччя між професійними намаганнями випускників шкіл і вимогами сучасного ринку праці, виявляється можливим засобом активізації процесу професійного самовизначення особистості ще під час навчання. Зв'язок, який існує між профілем навчання у старшій школі і відповідною сферою професійною діяльністю людини обумовлює ситуацію, коли визначальним чинником у виборі учнем майбутнього професійного шляху постає допомога йому у виборі напрямку профільного навчання в старшій школі.

Результати дослідно-експериментальної роботи переконливо доводять, що ефективність і дієвість цієї допомоги напряму залежить від впровадження у виховну практику комплексу педагогічних засобів, а саме уведення у навчально-виховний процес курсу профільно-орієнтаційного спрямування “Людина і світ професій” для учнів 8–9-х класів, надання учням розгорнутої інформації про кожен напрям профільного навчання, залучення до опанування пропедевтичними курсами, залучення до участі у підготовці і проведенні предметних тижнів, організація суспільно-корисної діяльності учнів, проведення профільних проб та кваліфікованої профільної діагностики і консультації.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: Наук. видання. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.

2. Мельник О.В. Організаційно-методичні засади формування в учнів 8–9-х класів готовності до вибору напрямку профільного навчання у старшій школі / О. В. Мельник // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання АПН України. – Кіровоград : ТОВ “Імпекс-ЛТД”, 2010. – Вип. 14, кн. 1. – С. 260-271.

3. Морін О.Л. Науково-методичне забезпечення допрофільної підготовки учнів 8–9-х класів / О. Л. Морін // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання АПН України. – Кіровоград : ТОВ “Імпекс-ЛТД”, 2010. – Вип. 14, кн. 1. – С. 298-308.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ ПОЗИЦІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО ОБ'ЄДНАННЯ

Формування світоглядної позиції зростаючої особистості є надзвичайно актуальною для сучасного суспільства. Виступаючи загальним орієнтиром у житті людини і регулятивним чинником її фактичної поведінки, світогляд відображає розуміння й оцінку найважливіших явищ суспільного життя. Як компонент духовного світу людини, в якому інтегруються інтелектуальні, емоційні, політичні, моральні і вольові можливості індивіда, світогляд: а) функціонує як система переконань, особистісних установок; б) є спонукою до здійснення практично-перетворювальної діяльності людини; в) є засобом узагальненого усвідомленого ціннісного ставлення до навколишнього світу; г) формує життєву позицію людини, власне соціальне “Я”; д) змістова складова світогляду відображає систему ціннісних орієнтацій людини, яка спрямовує її суспільну поведінку, соціальну діяльність, визначає алгоритм реалізації потенційних можливостей людини.

Інноваційний характер науково-дослідної роботи вимагає обґрунтування методологічних підходів, на які спиратиметься наукове дослідження. Узагальнюючи застосування різних науково-дослідницьких підходів в педагогічних дослідженнях, та з урахуванням досліджуваної нами проблеми, нами обрано системний, культурологічний, особистісно орієнтований та діяльнісний методологічні підходи.

Оптимізація (лат. *optimum* – найкраще) процесу формування світоглядної позиції підлітка розуміється нами як розроблення такої методики організації даного процесу, яка дозволить досягти позитивних результатів в формуванні світоглядної позиції підлітків при мінімально достатніх витратах часу і активізації вольових зусиль учасників виховного процесу. Відповідно до означеного, формувальний експеримент наукового дослідження передбачатиме реалізацію наступних педагогічних умов, а саме: створення розвиваючого виховного середовища, пріоритетною метою якого є формування особистості і індивідуальності підлітка; реалізація позитивних суб'єкт-суб'єктних взаємин; впровадження у виховний процес тематичної програми “Підліток і світ: ракурси світосприймання” (орієнтація на становлення когнітивної, ціннісно-сислової, особистісної, життєдіяльної сфери підлітка, розвиток здібностей і важливих якостей особистості, орієнтація на позитивні способи та форми взаємодії у соціумі); здійснення педагогічного, наставницького супроводу даного процесу; використання сучасних педагогічних технологій.

Оскільки, досліджуваний феномен розглядається як інтегральна єдність трьох компонентів: когнітивного (світорозуміння), емоційно-ціннісного (світовідчуття), поведінкового (самовизначення), оптимізація процесу формування світоглядної позиції підлітків у діяльності дитячого об'єднання насамперед передбачає цілеспрямовану діяльність педагога, дорослого-лідера у створенні суб'єкт-суб'єктної взаємодії в організації сумісної діяльності з підлітками, через: педагогічне сприяння формуванню мотивів самовизначення;

стимулювання потреб підлітків в особистісному зростанні; стимулювання педагогом процесів самопізнання підлітка і осягнення ним цілісного образу світу (“картини світу”); створення ситуацій ціннісно-смыслового вибору для розширення індивідуально-психологічного досвіду щодо оцінки оточуючого світу та самооцінки підлітків; збагачення життєвого простору підлітків індивідуально і соціально значущими видами діяльності, надбання соціального досвіду та опанування різних соціальних ролей тощо; моніторингу та оцінюванні виховного процесу з формування світоглядної позиції підлітків.

Виходячи з мети і завдань формування світоглядної позиції, оптимізації цього процесу в умовах дитячого об’єднання, пріоритетними для впровадження у виховний процес визначено наступний комплекс форм та методів його організації: цілеспрямоване впровадження у виховний процес знань про сутність світогляду людини та його світоглядної позиції, поведінки людини у соціумі, знань щодо здорового способу життя людини, про якості людини, які сприяють успішній соціалізації у суспільстві, про способи взаємодії людей у суспільстві, важливості інтеріоризації соціального досвіду тощо; впровадження циклу виховних бесід, спрямованих на розвиток особистісних якостей, формування гуманістичних цінностей, моральності вчинків та дій, етики стосунків і ставлень особистості тощо; використання у виховному процесі мотиваційно-виховних методів, спрямованих на формування відповідальності особистості в навчально-практичній діяльності, особистісному житті і житті в суспільстві (самоаналіз, самооцінка, роз’яснення, переконання, самоусвідомлення, рефлексія, турбота тощо); використання методів виховання з метою ефективного впливу на особистість підлітка, а саме переконання, особистого прикладу, вмовляння, роз’яснення, навіювання; методів формування морально доцільної поведінки і діяльності з використанням спеціально створених ситуацій та моральних дилем; соціально-психологічний тренінг з розвитку особистісних якостей, комунікативних здібностей та спілкування, соціабельності особистості; дискусії, круглі столи з обговорення актуальних для учасників проблем, обмін досвідом, навчання вмінням вести діалог, переконувати та аргументувати власну позицію, аналізувати, вислуховувати співбесідника, формулювати запитання тощо; проектування соціального розвитку особистості, реалізація соціальних ролей у різнобічній суспільно-практичній діяльності, що сприяє адаптуванню до різних соціальних умов, розвиває у підлітків соціальну відповідальність, свідому дисципліну та творчу ініціативу, вміння працювати в команді, лідерські якості тощо; реалізація оздоровчих, розважальних, соціокультурних, екологічних, спортивних програм, проектів реалізації соціальних ініціатив, профілактики негативних звичок тощо; підготовка портфоліо дитячих об’єднань і власних досягнень вихованців як результату участі в соціальних проектах та діяльності; співпраця та взаємодія всіх суб’єктів виховного процесу, створення соціокультурного простору сприяння формуванню світоглядної позиції підлітків.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ

Фізичне виховання учнів початкових класів є предметом особливої уваги як у теорії педагогіки, так і в методиці фізичного виховання. Це пов'язано з тим, що саме в молодшому шкільному віці формуються основні фізичні якості людини. Цей вік також цікавий тим, що в цьому віці досить велика потреба дітей у рухах на основі якої можна активізувати в учнів прагнення до фізичного самовдосконалення.

Аналіз літератури з даної проблеми дозволяють зробити такий висновок: спроможність системи освіти забезпечити належне фізичне вдосконалення молодого покоління, зберегти і примножити його здоров'я як найвищу цінність особистості. Тому в сучасних умовах удосконалення всієї загальноосвітньої системи освіти особливе місце займає проблема взаємодії родини і школи для відродження національного виховання загалом та фізичного виховання зокрема. Різні рівні її розв'язання знаходяться в активному науковому пошуку дослідників, про це свідчить наявність ємного фактичного матеріалу. Так дослідниками доведено, що: традиційна шкільна система фізичного виховання молодших школярів потребує вдосконалення; фізична культура ще не стала невід'ємною складовою загальної культури кожної родини; у молодших школярів недостатньо сформоване розуміння того, що про власне здоров'я необхідно піклуватися самому; фізичне вдосконалення і самовдосконалення ще не стало постійною потребою школярів.

В процесі аналізу наукової літератури (В.Г.Ареф'єв, В.К. Бальсевич, М.Д. Зубалій, С.О. Сичов, М.О. Солопчук, А.Л. Турчак, П.І. Щербак та ін.) здійснення експериментального дослідження були визначені педагогічні умови фізичного виховання учнів початкових класів в процесі позакласної роботи. До них відносяться: застосування особистісно зорієнтованого фізичного виховання молодших школярів в процесі позакласної роботи; мотиваційне забезпечення фізкультурної діяльності учнів початкових класів в процесі позакласної роботи; урахування вікових, індивідуальних та статевих особливостей у процесі позакласної роботи; орієнтація процесу позакласної роботи з фізичного виховання учнів початкових класів на формування в них здорового способу життя; підвищення педагогічної майстерності учителів, вихователів подовженого дня для успішного вирішення завдань прилучення учнів початкових класів до цінностей фізичної культури.

Дотримання педагогічних умов особистісно зорієнтованого підходу до фізичного виховання передбачає посилення уваги до школярів як до особистостей з урахуванням їхніх можливостей і потреб. Лише через ієрархію цього ціннісного підходу, спрямованого на виховання особистості учня, розвиток його культури, освіти, здоров'я, загальної підготовленості можливо реалізувати прилучення молодших школярів до цінностей фізичної культури.

Важливою педагогічною умовою фізичного виховання учнів початкових класів є мотиваційне забезпечення діяльності особистості. Мотивація, за висловом С.Л.Рубінштейна, – це детермінація діяльності “з середини” [393, с.

118]. Коли говорять про мотивацію, то розуміють потреби та установки, інтереси і прагнення особистості. Іншими словами, акцент робиться не на тому, як учні діють, а не тому, що спонукає їх до дії, заради чого вони здійснюють свої вчинки.

Основними завданнями педагогічних умов фізичного виховання учнів початкових класів у позакласній роботі є створення позитивної мотивації до занять фізичною культурою. При цьому велика увага буде приділятися створенню позитивного емоційного клімату на заняттях фізичною культурою, розвитку інтересу до фізичної культури, формуванню мотивів і навичок самостійно займатися фізичними вправами. Найважливішою педагогічною умовою фізичного виховання учнів початкових класів у позакласній роботі є формування в них прагнення до здорового способу життя.

Здоровий спосіб життя школярів це дії, звички, певні обмеження, пов'язані з оптимальною якістю життя, котра охоплює соціальні, розумові, духовні, фізичні компоненти, та, відповідно, із зниженням ризику захворювань. Для нашого дослідження здоровий спосіб життя школярів початкових класів передбачає таку організацію позакласної роботи з фізичного виховання, що забезпечує їм виконання біосоціальних функцій, фізичного і психічного здоров'я, активне довголіття, гармонійний розвиток особистості в усіх вікових періодах, організацію праці, відпочинку, творчого самовираження, задоволення культурних і фізіологічних потреб. Виходячи з зазначених передумов, ми передбачали, що структура здорового способу повинна включати різноманітні елементи, які стосуються усіх аспектів цінностей фізичної культури – фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я.

У експериментальних групах були визначені педагогічні умови формування в школярів прагнення до здорового способу життя в процесі позакласної роботи, а саме: дотримання правил особистої гігієни (раціональний добовий режим, загартування організму, догляд за тілом і порожниною рота, використання раціонального одягу і взуття); раціонально збалансоване харчування; оптимальний руховий режим (регулярна рухова активність середньої інтенсивності); відсутність шкідливих звичок (тютюнопаління, вживання алкогольних та психоактивних речовин тощо).

К. М. Павлицька

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ПОВАГИ ДО ДИТИНИ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Філософське поняття “умови” трактується як категорія, яка виражає відношення предмета до оточуючих явищ, без яких він не може існувати. Умови утворюють те мікро та макро середовище, обставини, оточення, в якому явище, предмет чи події виникають, існують та розвиваються. Різноманітність існуючих педагогічних умов багато в чому пояснюється різноманітністю цілей та завдань, мінливими вимогами суспільства до системи освіти. Морально-етичне виховання студентів, зокрема виховання у них поваги до дитини, у навчально-виховному процесі педагогічного університету відзначається своєю складністю та залежить від багатьох чинників, його ефективність не може задовольнити якась одна педагогічна умова. Розглядаючи педагогічні умови

виховання поваги до дитини у майбутніх учителів, слід підкреслити, що вони мають бути достатньо ефективними.

Комплексом педагогічних умов виховання досліджуваної якості студентів ми вважаємо наступну їх сукупність:

- реалізація особистісно орієнтованої парадигми;
- доцільна організація позаурочної виховної діяльності, створення здорової морально-етичної атмосфери виховання;
- підвищення педагогічної майстерності кураторів, організаційно-методична та інформаційно-просвітницька робота з ними;
- реалізація діяльнісного підходу у вихованні, активність суб'єктів виховання;
- вплив на свідомість особистості студентів, формування відповідної їх мотиваційно-ціннісної сфери;
- реалізація особистісного творчого потенціалу та педагогічної майстерності студентів педвузу у конкретній професійній діяльності (в процесі педагогічної практики);
- єдність змісту, мети та способів навчально-виховного процесу та їх відповідність завданням виховання у майбутніх учителів гуманістичних якостей, зокрема поваги до дитини.

В основу експериментальної роботи поклалися наступні принципи: гуманізації та демократизації, системності, паритетності та партнерства відносин всіх учасників педагогічного процесу, особистісно орієнтованого підходу, єдності свідомості та поведінки у вихованні, інтегрованості, превентивності, самовдосконалення (самоактуалізації) особистості. Сукупність зазначених принципів визначає зміст, завдання, методи і засоби, організаційні форми, які забезпечують наступність, взаємозв'язок та інтеграцію визначених педагогічних умов оптимізації виховання досліджуваної якості.

У результаті теоретичного аналізу проблеми дослідження та проведення констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи були визначені основні напрямки виховання у майбутніх учителів поваги до дитини у навчально-виховному процесі педагогічних університетів: активізація навчально-виховного процесу педагогічного університету з метою формування в студентів відповідних цінностей, мотивів, знань, умінь та навичок виявляти повагу до дітей; підготовка кураторів академічних груп з питань виховання у студентів поваги до дитини.

Нами також було визначено систему цілей виховання, головна мета якого полягала у підвищенні моральних знань і уявлень студентів щодо сутності основних понять та норм стосовно досліджуваної якості, розвиток у студентів моральні спонуки до гуманної поведінки, вироблення умінь і навичок стійкої шанобливої поведінки у взаєминах з дітьми. Позааудиторна виховна робота розглядалася нами як підсистема навчально-виховного процесу, спрямована на виховання у студентів поваги до дитини. Вона передбачала значну частину експериментального дослідження.

Зазначені підходи вплинули на вибір методів та організаційних форм

виховання майбутніх учителів. Робота проводилася з усіма студентами окремих груп, що приймали участь у експерименті, а її основною формою було визначено виховні години та тренінги за розробленою нами методикою з проблеми виховання у майбутніх учителів поваги до дитини у навчально-виховному процесі педагогічного університету. Окрім того, були використані такі методи, як бесіда, лекція, переконання, вправи та педагогічні задачі, розв'язання проблемних ситуацій, творчі завдання, конкурси, рольові ігри, диспути, тести, консультації, соціальна взаємодія (наприклад, благодійна діяльність) тощо, залежно від мети їх застосування

Кінцевий результат убачався нами у вихованні в студентів поваги до дитини, що передбачало: усвідомлення дитини найвищою цінністю, сформованість відповідних мотивів, почуттів, знань, умінь і навичок поводитися згідно принципу поваги до дитини, прояв позитивних емоцій та шанобливого ставлення до дитини у взаєминах. Теоретично обґрунтовані педагогічні умови оптимізації виховання у майбутніх учителів поваги до дитини в навчально-виховному процесі педагогічних університетів потребують експериментальної перевірки їх доцільності й ефективності.

Г. О. Першко

ЗМІСТОВНО-ТЕХНОЛОГІЧНІ КОМПОНЕНТИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ

Питання підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності є важливим і актуальним в сучасних умовах. Це засвідчують системні дослідження вітчизняних учених Р.Вайноли, А.Капської, С.Литвиненко, В. Поліщук, С.Харченко та інших. Наразі одним із пріоритетних її напрямків у вищих навчальних закладах має бути підготовка соціальних педагогів до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному закладі.

Інклюзивна школа – заклад освіти, який забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг дітям. Інклюзивна освіта, в свою чергу, передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. З метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти інклюзивні освітні заклади адаптують навчальні програми та плани, методи та форми навчання до індивідуальних потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Важливого значення в інклюзивному закладі набуває соціально-педагогічна робота, яка спрямована на забезпечення сприятливих умов соціальної адаптації дітей з порушеннями розвитку, соціально-психологічного супроводу та підтримки. Тому професійна підготовка до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у соціальне середовище передбачає опанування майбутніми соціальними педагогами знаннями, уміннями та навичками, необхідними для роботи в інклюзивному навчальному закладі .

Нові знання щодо змісту соціально-педагогічної роботи в інтегрованому середовищі загальноосвітнього навчального закладу студенти опановують під

час вивчення окремого модулю навчальної дисципліни “Соціально-педагогічна робота в закладах освіти”. Майбутні фахівці оволодівають знаннями щодо функцій професійної діяльності соціального педагога в інтегрованому закладі; соціально-педагогічного супроводу та соціально-педагогічної підтримки дітей з особливостями психофізичного розвитку у закладі; планування роботи щодо інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу; форм та методів роботи з дітьми, які мають порушення розвитку; взаємодії соціального педагога з батьками дітей з особливостями психофізичного розвитку тощо.

У процесі вивчення курсу “Основи інклюзивної освіти”, зосереджено увагу на формуванні знань студентів щодо класифікації порушень психофізичного розвитку в дітей; характерологічних особливостей дітей та можливостях їхнього навчання; ефективних шляхів та засобів попередження порушень у розвитку дітей; покращення життя та діяльності дітей у навчальному колективі; особливостей організації соціально-педагогічної допомоги дітям тощо.

Формування умінь та навичок, необхідних для роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку здійснюється за рахунок практичних занять та педагогічної практики студентів у загальноосвітніх навчальних закладах, де запроваджено інтегроване навчання. Під час практичних занять студенти набувають таких умінь та навичок: розробляти індивідуальний план роботи з дитиною; визначати потреби та проблеми дітей з особливостями психофізичного розвитку; застосовувати доцільні форми, методи роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку; вирішувати конфлікти, розв’язувати проблемні ситуації. Протягом педагогічної практики студенти набувають такі вміння та навички: визначати соціальний статус дітей у шкільному колективі; здійснювати соціально-педагогічний супровід дітей з особливостями психофізичного розвитку у закладі; надавати соціально-педагогічну підтримку дітям з особливостями психофізичного розвитку у закладі; налагоджувати взаємодію між учнями, батьками та педагогічними працівниками; організовувати роботу спрямовану на реалізацію творчого потенціалу, здібностей, задатків дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Розвиток емпатії, доброчинності студентів, бажання допомагати дітям з особливостями психофізичного розвитку сприяє позааудиторна робота, яка передбачає участь майбутніх фахівців у: фестивалі творчості для дітей з обмеженими функціональними можливостями “Я вірю! Я прагну! Я буду...”, благодійних акціях “Подаруй дітям казку”, “Великодний кошик”, кінофестивалі “Кіно без бар’єрів”, соціальних програмах Всеукраїнського громадського центру “Волонтер” тощо. Змістовно-технологічні компоненти підготовки соціального педагога до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку – це комплексне поєднання теорії та практики шляхом вивчення навчальної дисципліни “Соціально-педагогічна робота в закладах освіти”, курсу “Основи інклюзивної освіти”, організації педагогічної практики в загальноосвітніх навчальних закладах, в яких запроваджено інтегроване навчання та організації різноманітних форм позааудиторної роботи зі студентами.

Література:

1. Матвійчук Т. В. Особливості діяльності соціального педагога з дітьми та молоддю з обмеженими функціональними можливостями /Т. В. Матвійчук //Матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. “Соціально-педагогічна реабілітація в закладах освіти: проблеми та перспективи”, (Хмельницький, 24 квітня 2008 р.) /відп. ред. М. Є. Чайковський. – Хмельницький : [б. в.], 2008. – С. 32–33.

2. Савіцька Г. І. Підготовка студентів до інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх навчальних закладах [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2008_03/savitska.pdf.

О. Л. Пруцакова

ЕКОЛОГО-ВИХОВНІ ОРІЄНТИРИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ

Минуле століття було динамічним стосовно соціокультурних трансформацій, які істотно торкнулися духовного життя людини та суспільств. Тому підвищений інтерес до вивчення феномену духовності є характерним для розвитку сучасного соціогуманітарного знання. Визнано, що екологічна криза тісно пов'язана з духовною кризою в людині і, власне, є її результатом. Втрата домінування людських цінностей в суспільній та особистісній свідомості, докорінна зміна традиційних ціннісних орієнтацій та пошук нових духовних підвалин буття – одна із загальних рис сучасності.

Оскільки однією з головних причин екологічної кризи є особливості екологічних ціннісних установок і ставлення, що склались історично, екологічна криза вимагає зміни ціннісних орієнтації кожного, дотримання духовних пріоритетів у взаємодії людини і природи. Тож вирішення екологічних проблем знаходиться у площині аксіологічних пріоритетів людини, відродження її внутрішньої, духовної суті, зміни світоглядних орієнтирів, цінностей і ідеалів, відповідальності за природу. Необхідно змінити ті риси світогляду, що визначають ставлення людини до природи, і, врешті решт, виявляються в її поведінці стосовно довкілля. До таких належать і ідеали – складова світогляду особистості та показник розвитку її духовності.

Духовно розвиненою (або духовно багатою) людиною вважають таку, котра багато знає і ще більше розуміє, в своїй діяльності спирається на почуття й поняття істини, добра і краси, в якій переважають духовні потреби, якій притаманні безкорисливі почуття любові та милосердя, здатність відчувати свою причетність до людства, співчувати в біді кожній, навіть незнайомій, людині.

Найчастіше духовність відносять до сфери свідомості, але виявити її риси і рівень дозволяє лише людська діяльність і поведінка. У духовному житті завжди задіяні не тільки свідомість, але й самосвідомість, елементи безсвідомого, емоційні, моральні, естетичні, інтелектуальні, вольові якості особи, її потреби, знання, вміння, навички. Духовність реалізується у вчинках, де поєднуються зазначені властивості. Ареною ж вчинку є повсякденне життя, тому духовність не є чимось абстрактним, а вплетена у реальне буття людини. Тож духовність – це загальнокультурний феномен, який поєднує в собі не тільки абстрактно-теоретичні цінності й ідеали, а й вчинки по совісті, істині й красі. Це

ідеал, до якого прагне людина у власному розвитку. Ідеал виховання – це взірць людської поведінки, заснований на реалізації завдань всебічного розвитку особистості, ступені її духовності. Ідеали потрібні для того, щоб спонукати особу слідувати на практиці прийнятому зразку.

Світ природи виступає не лише джерелом матеріальних ресурсів, а й чинником особистісного, духовного розвитку людини. Тому особистість має прагнути до психологічної єдності зі звітом природи, що дозволяє реалізуватись її духовному потенціалу. Природні об'єкти мають відчуватись рівними їй самій за самоцінністю, і відповідно, взаємодія з ними належить до сфери дії етичних норм та правил. Природоохоронна діяльність має бути продиктована піклуванням про природу заради неї самої. Таке розуміння ідеального ставлення до природи допоки не характерне для більшості пересічних громадян, яким притаманний антропоцентричний тип світогляду. Саме такий і є “психологічною базою” екологічної кризи. Традиційний антропоцентричний ідеал характеризується егоїзмом і перешкоджає формуванню екологічних компонентів світогляду. Егоїстичні орієнтації породжують напруженість і конфлікти, у тому числі й у екологічній царині. Альтернативою зазвичай пропонується формування екоцентричного типу екологічного світогляду.

Слід зазначити, що хоча проблема формування екоцентричного світогляду є доволі давньою, відчутних просувань у цьому напрямі допоки не отримано. Зазвичай навіть обґрунтування необхідності цього “переходу” в суспільстві викликає певне неприйняття і супротив. Останні мають психологічне підґрунтя, адже торкаються людського “его”, сформованого тисячолітньою історією ставлення до природи. У довікеллі людина завжди займала активну позицію, викликаючи з боку природи лише відповідні реакції, часто віддалені у часі внаслідок значної ємкості екосистем. Тому слід усвідомити необхідність корекції цілей екологічного виховання стосовно формування світогляду, адже трансформація антропоцентричного його типу в екоцентричний вбачається можливою лише теоретично, особливо у відведені екологічною кризою строки. У реаліях антропоцентризм – це еволюційно сформований тип світогляду і, водночас, характер ставлення до життя біологічного виду, наділеного когнітивними вміннями і досвідом активного вирішення проблем власного і видового виживання. Тому логічніше і прийнятніше залишити осторонь утопії і формувати екоцентричні риси екологічного світогляду. Тож йтиметься про подолання рис антропоцентричного егоїзму та егоцентризму (Ю.М.Швалб) у ставленні до природи.

Нові суспільні запити формують і новий соціально-екологічний ідеал. Загалом екологічно “ідеальною” є особа, здатна приймати екологічно компетентні рішення в ситуаціях морального вибору і нести відповідальність за ці рішення перед собою, групою, країною і людством. Тому й освіта має орієнтувати на формування позитивного ставлення до природи, на екоетичні цінності, притаманні світу, фундаментом якого є духовність, моральність, відповідальність і усвідомлення боргу перед природою.

ПРОГРАМА КУРСУ “ОСНОВИ НАУК У ВЕСЕЛИХ ДОСЛІДАХ І ЕКСПЕРИМЕНТАХ” (ДЛЯ ДІТЕЙ 5-7 РОКІВ)

Зростання екологічних проблем вимагає перед світовою спільнотою пошуків кардинально нових підходів до їх розв’язання. У зв’язку з цим особливої актуальності набувають розробка нових підходів щодо виховання підростаючого покоління, здатного виявляти не споживацько-раціональний підхід до природи, а вивчати природу, бачити її красу, турботливо ставитися до неї і примножувати її багатства.

У 5-7-мирічному віці пізнання навколишнього світу набуває більш активного характеру порівняно з молодшими дошкільниками, дитина прагне більше пізнати природу, розкрити її таємниці, вчиться взаємодіяти з нею і набуває певний практичний досвід у цій сфері. Однак, часто природний інтерес дітей 5-7-ми років до довкілля втрачається на межі переходу дитини від дошкільного навчального закладу до загальноосвітнього, що пов’язано з низкою об’єктивних причин – підготовкою дітей до школи і новими вимогами до дітей.

Курс “Основи наук у веселих дослідях і експериментах” задовольняє природній інтерес дітей 5-7-ми років до природи і задовольняє природне прагнення активного їх пізнання в різних видах практичної діяльності. Вагому частку серед яких складають дослідження, експериментування з різноманітними природними матеріалами, речовинами, які є частиною природи. Процес пізнання природи нескінченний, тому знайомство з елементарними законами, які тільки окреслюються в курсі, сприятиме формуванню інтересу до вивчення географії, астрономії, фізики, хімії та ін. предметів у основній і старшій школі.

Розроблений курс реалізується в межах програми для позашкільних навчальних закладів і призначений для групової роботи з дітьми 5-7 років. За умови адаптації він може використовуватися у навчально-виховній роботі педагогами і вихователями дитячих дошкільних закладів, у позаурочній роботі з першокласниками ЗНЗ (свята, гурткова робота, виховні заходи тощо), а також батьками у сімейному вихованні дітей.

Мета курсу: формувати інтерес до природи, її явищ, навчити сприймати красу і гармонію природи, висловлювати свої ставлення до неї художньо-естетичними засобами, виховувати прагнення пізнавати і досліджувати природу в різних видах практично-експериментальної діяльності. Завдання курсу: навчити вихованців сприймати природу, бачити і насолоджуватися її красою, гармонією; виражати свої ставлення до природи різними художньо-естетичними засобами; стимулювати інтерес і бажання дітей досліджувати природу, її явища; дати вихованцям елементарні основи знань з природознавства, ботаніки, хімії, фізики, астрономії та ін. галузей наукових знань; навчити простим практичним умінням досліджувати природу і її явища; спонукати вихованців до самостійного пошуку та набуття інформації про природу в процесі різних видів практичної, зокрема, естетичної діяльності.

Засоби контролю за ефективністю курсу. Рівень засвоєння курсу перевіряється: у ході самого завдання методами гри, творчої роботи, художньо-естетичних ігор, вправ; наприкінці кожного заняття у формі

завдання-закріплення, в процесі якого діти графічно у вигляді схеми чи малюнку відповідають на цікаве запитання-завдання узагальнюючого характеру.

Прогнозовані результати. Вихованці: бачать красу природи і її явищ, вміють виразити своє ставлення до неї у різних видах художньо-естетичної діяльності (малюнок, висловлення, рухи, поспівки тощо); виявляють інтерес до дослідження природи, здібності спостерігати за її явищами, активно приймають участь у занятті, проведенні дослідів; виявляють уміння прогнозувати результат своїх дій з матеріалами, речовинами; демонструють уміння робити висновки відповідно своїх дій та дій педагога; виявляють елементарні знання законів природи, використовують їх у житті; цікавляться новою інформацією щодо природи і її явищ, відчувають потяг до її здобуття.

Курс викладається з розрахунку 1 заняття на тиждень. Всього – 36 годин на рік. На практично-експериментальних заняттях дітям пропонуються різні активні форми роботи – досліді й експерименти самих дітей чергуються з їхніми спостереженнями, емоційно проживаються в художньо-естетичній діяльності (малювання, сприймання відеофрагментів, музичних творів, пластична діяльність тощо), закріплюються в різноманітних іграх.

Зміст програми

1. Вступ (1 год.).

2. Блок “Астрономія” (6 год.). Сонце, рух Сонця, його температура. Сонячна система (Сонце, планети). Властивості планет (температура, поверхня). Земля, місяць. День і ніч. Зорі, карта зоряного неба. Чумацький шлях. Сузір’я. Космонавт, ракета, подорож у космос.

3. Блок “Повітря” (6 год.). Повітряна оболонка Землі. Повітря, його властивості. Температура повітря, рух теплого і холодного повітря. Вітер – рух повітря. Сила вітру. Використання сили вітру.

4. Блок “Земля” (8 год.). Зменшена модель Землі – глобус. Мандрівка Землею за допомогою глобуса. Різнокольорове забарвлення земної кулі (вода, суша, гори) Океани і материки. Самий холодний, вологий, спекотний, великий материки. Знайомство з картами Землі. Жива природа Землі, її рослинний і тваринний світ. Особливості тварин-рекордсменів (найбільша, найважча, найдовжа та ін.). Склад Землі. Вулкани, землетруси, гейзери. Підземні копалини.

5. Блок “Вода” (8 год.). Дослідження води, її властивостей в експериментально-практичній діяльності дітей. Вода, її властивості. Різні стани води в природі (рідкий, твердий, газоподібний). Кругообіг води у природі. Властивості води розчиняти речовини та взаємодіяти з різними предметами і матеріалами. Пружність води. Сила і тиск води. Знайомство з водним світом (річки, озера, моря, океани), їхніми мешканцями.

6. Блок “Плоди Землі” (4 год.). Що таке їжа, її необхідність для людини. З чого роблять продукти. Овочі і фрукти, їх корисність. Вирощуємо овочі. Експерименти на кухні.

6. Блок “Чудеса рук людини” (2 год.). Папір, його властивості, створення паперу. Скло, його властивості. Творчі роботи зі скла (мозаїка, вітраж).

7. Заключний блок.(1 год.). Відкриття на кожному кроці.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ “РІВНИЙ-РІВНОМУ”

Проблема чистого довкілля належить до глобальних проблем, вирішення яких зумовлює подальший розвиток нашої держави. Особливої уваги потребує молодь: усвідомлення нею цінності природи та формування екологічно безпечної поведінки.

Потужний вплив на формування екологічної складової соціального буття людини має наскрізна система освіти та виховання. Саме екологічному вихованню усіх верств населення науковці надають вирішальну роль у формуванні нового бачення і нового способу життя людини третього тисячоліття. Навчити людину створювати екологічно безпечний простір, узгоджувати свою діяльність із законами природи – головне завдання сучасного екологічного виховання. Чим раніше людство почне переглядати результати своєї діяльності та коригувати потреби, зіставляючи їх з можливостями природи, тим швидше відбудуться зміни у взаєминах між людиною і природою на користь останньої. У зв'язку з цим, сьогодні гостро стоїть питання виховання в людині екологічної культури та відповідальності за екологічну ситуацію довкілля.

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. У концепції екологічної освіти України зазначено, що пріоритетом шкільної екологічної освіти є особистісна орієнтація, яка передбачає створення таких умов, за яких природа повинна бути особистісною цінністю кожного школяра. Для того, щоб набуті знання забезпечили зміну ставлення до природи, необхідно спонукати відповідну поведінку в повсякденному житті учнів, а також пов'язувати проблеми екології із системою цінностей, світоглядом та етичними переконаннями.

В дослідженнях з вікової та педагогічної психології зазначається, що старшокласникам притаманні такі важливі чинники становлення особистості: зростання рівня самосвідомості – усвідомлення своїх якостей і можливостей, формування самоповаги, заснованої на самовихованні і самооцінці, розширення сфери вільного спілкування, становлення моральної свідомості на основі сприйняття відносності правил поведінки тощо.

У використанні технологій формування екологічної поведінки потрібен такий психолого-педагогічний вплив, який спонукатиме коригування та зміну звичних норм і правил поведінки старшокласника. Спираючись на положення методів виховання, вважаємо, що процес формування екологічної поведінки старшокласників забезпечить: збільшення інформації у сфері екологічних проблем глобального, регіонального та місцевого значення; спонукання мотивів екологічної діяльності у сфері повсякденного життя; 3) екологічну діяльність учнів та проведення її аналізу.

Сьогодні національна система освіти перебуває в процесі пошуку більш адекватних вимогам сучасного життя орієнтирів, форм і методів організації

виховання. Саме тому концепція освіти “рівний-рівному” набуває актуальності. Оскільки вона виходить з ідей реформування системи освіти та виховання, з метою 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.

Технологія “рівний-рівному” передбачає роботу волонтерів серед однолітків, дозволяє кожному бути лідером у педагогічно доцільному напрямі і тим самим реалізуватись як особистість, що має значущість саме для старшокласників. Ця технологія ґрунтується на провідній діяльності старшокласників – спілкуванні і бажанні зайняти гідне місце у колективі, бути авторитетним, самореалізованим і корисним. Технологія “рівний-рівному” стосовно екологічної освіти і виховання 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.

Діяльність волонтерів 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, всі 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.

Отже, формування екологічної поведінки за методом “рівний-рівному” – це суспільно корисна діяльність учнів старшої школи, яка полягає в передаванні знань, умінь і навичок екологічно доцільної поведінки, що сприяє дотриманню гармонійної єдності в природі, екологічних норм і правил поведінки, а також запобігає споживацькому ставленню до довкілля.

К. І. Чорна

ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Розпочинаючи формувальний етап дослідження ми усвідомлювали, що для виховання громадянина-патріота необхідна виховна система роботи, яка б охоплювала і навчальну, і позаурочну діяльність педагогів, школярів, батьків, громадських організацій, науки, засобів масової інформації, центрів зайнятості і здоров'я, соціальної служби та інших державних інституцій.

Виховна система школи – пріоритетний фактор цілеспрямованого виховання, результат творчої діяльності педагогів, сім'ї та громадських організацій. Вона містить ту мету, заради якої створюється; спільну діяльність вихователів і вихованців, які забезпечують реалізацію цієї мети; самих людей як суб'єктів цієї діяльності; середовище їх життєдіяльності; відносини, які

розвиваються між ними; ціннісні орієнтації і моральні якості, що визначають духовну єдність і характер їх поведінки.

В умовах модернізаційних суспільних змін справжня виховна система школи не може бути не гуманістичною. Це складний соціальний, психолого-педагогічний комплекс. Найважливіша його функція – виховання. Процес виховання охоплює всю сферу розвитку особистості. Виховна система впливає на школярів не лише через уроки, учителів, самостійну роботу (психолого-педагогічний фактор), але й через задіяність в оточуючому середовищі, через стосунки, які складаються між дітьми та громадськими організаціями, через психологічний клімат, який об'єднує дорослих і дітей в даному конкретному закладі (соціальний фактор).

Виховна система школи – це досить стійке структурне утворення, яке забезпечує своєрідний “захист”, “душевний комфорт” учасників педагогічного процесу. Найважливішим і стабільним елементом виховної системи, її метою є учень. Його, як особистість, характеризує прагнення до свободи, незалежності, автономності. В системі ж елемент втрачає частинку своєї незалежності й автономності, так як потрібно дотримуватись загальних норм, виконувати певні обов'язки.

Як показала практика, протиріччя між системою і особистістю ефективніше вирішуються в ті періоди, коли система сама інтенсивно розвивається, і коли вихованець відчуває свою причетність до її створення і функціонування, коли він не “гвинтик”, а творець. Отже, розвиток виховної системи є умовою розвитку особистості, а головний критерій ефективності розвитку виховної системи – розвиток вихованців.

Створення результативної виховної системи неможливе без спеціальної діяльності по її моделюванню. Моделювання – це метод пізнавальної і управлінської діяльності, який дозволяє адекватно і цілісно відтворити в модельних уявленнях сутність, найважливіші якості і компоненти системи, одержати інформацію про її минуле, справжнє і майбутнє, можливості і умови побудови, функціонування і розвиток.

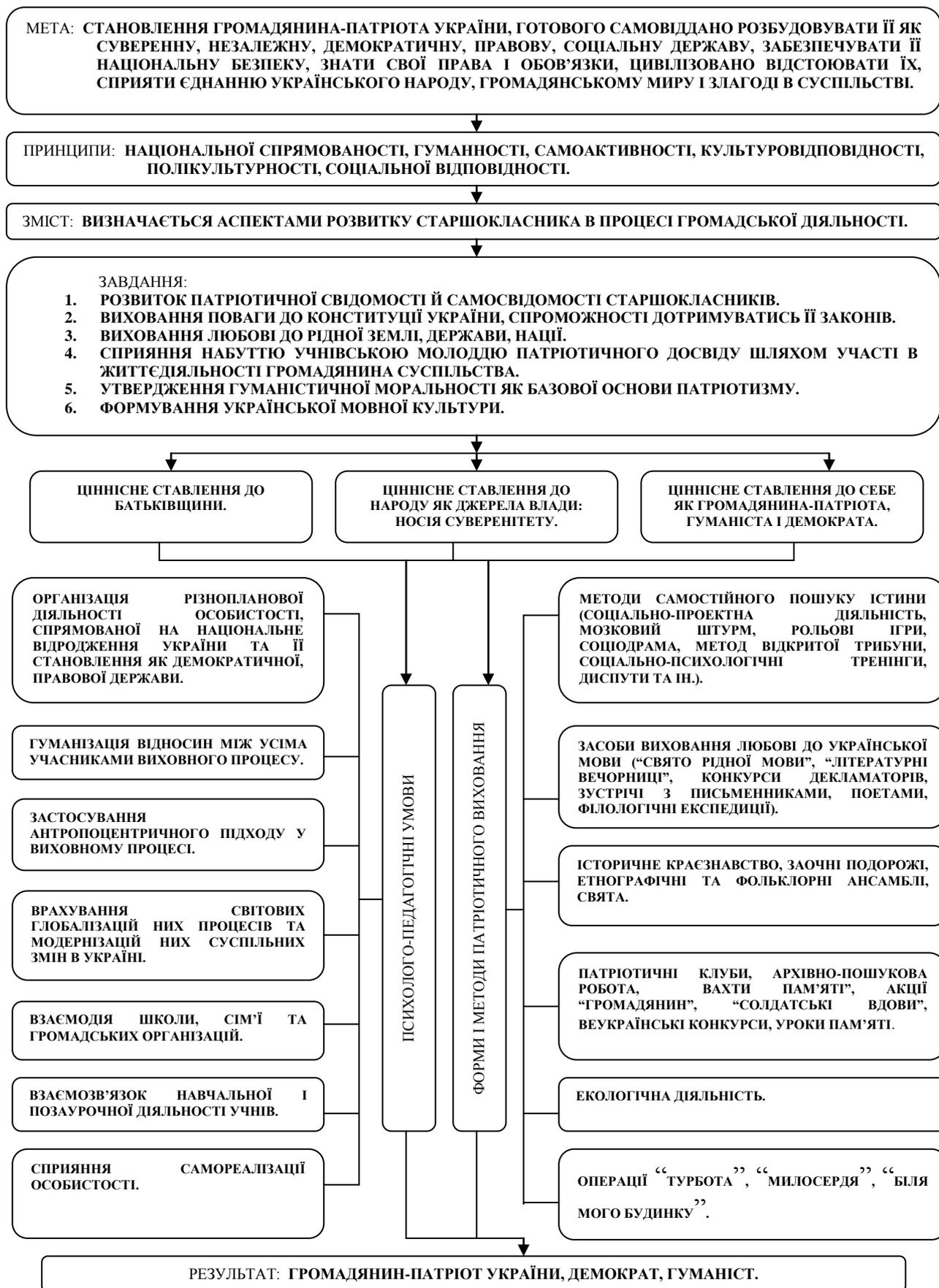


Рис. 1. Функціонально-прогностична модель виховання патріотизму старшокласників у позаурочній діяльності

Пристаючи до моделювання системи патріотичного виховання, ми виходили з врахування потреб юних громадян бути вільними членами суспільства, і водночас відповідальними, готовими до гуманістичної взаємодії і разом з тим до самоствердження та самореалізації своїх сутнісних сил. При цьому учні мають бути певними, що їх життя, здоров'я, честь і гідність, права, інтереси будуть надійно захищені за умови становлення в Україні правової демократичної соціальної держави, громадянського суспільства, ринкових відносин, політичного й ідеологічного плюралізму. Окрім цього система патріотичного виховання має враховувати реалії сьогодення. Необхідність розробки моделі патріотичного виховання обумовлена, по-перше, потребами суспільства і держави в підготовці свідомих громадян-патріотів, трудівників, спроможних забезпечити стабільність і розвиток держави, по-друге, потребами конкретних навчальних закладів мати науково обґрунтовану концепцію патріотичного виховання, яка б сприяла пошуку шляхів переходу на нову парадигму виховання. Така модель є основою для подальшої розробки програм, планів виховної роботи (див. рис. 1).

Визначаючи вихідні позиції моделювання, ми орієнтувались на змістовну стратегію проектування, завдяки якій збільшуються можливості трансформувати модель системи до рівня особливого і одиничного, тобто ввести в неї специфічний компонент, намітити шляхи переходу від загальної моделі до варіативної, яка б дозволила враховувати особливості і можливості конкретного освітнього закладу.

І. М. Шкільна

СУЧАСНІ ФОРМИ І МЕТОДИ ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ РОБОТІ

Необхідність створення сприятливих умов для виховання патріотизму старших підлітків у позаурочній діяльності вимагає консолідації виховних зусиль з боку педагогів та спеціальної підготовки усіх учасників виховного процесу, створення ефективних методик і технологій виховання та контролю за його результатами. Виховання патріотизму у старших підлітків передбачає застосування великого арсеналу виховних форм і методів, серед яких активно використовуються такі форми роботи як індивідуальна, групова, колективна, масова, самостійна, систематична, епізодична, домашня тощо.

Використані нами у виховній практиці індивідуальні форми роботи дозволили педагогу краще пізнати особливості виховання патріотизму старших підлітків, а також розкрити індивідуальність, здібності і нахили дітей. Використання групових форм роботи дозволило об'єднати учнів за інтересами, активізувати процеси самоосвіти і самовиховання учнів, до яких відносяться всі види групової навчально-виховної діяльності учнів, наукових об'єднань, гуртків, бесіди, диспутів тощо. Тоді як використання колективних форм роботи давало змогу вчителю спілкуватись одразу зі всім класом, що дозволило йому спостерігати за спілкуванням та поведінкою дітей в групі. Масові форми роботи використані нами були простими і комплексними. У простих – зміст розкривався, в основному, за допомогою одного засобу, методу (виступ, лекція, диспути тощо), тоді як у комплексних масових формах за допомогою

різноманітних засобів та методів, що визначили складну структуру заняття.

У залежності від обраних і використаних нами методів виховного впливу, форми роботи поділяються на: вербальні (інформування, лекції, конференції, круглі столи); практичні (екскурсії, олімпіади, конкурси, ігри); наочні (виставки, тематичні стенди, шкільні газети). Спосіб організації кожного виду діяльності потребував творчого підходу з боку педагога. Ефективність у нашій роботі довели використання допоміжних форм навчальної роботи, а саме: навчальні екскурсії, домашні самостійні роботи, які доповнювали й урізноманітнювали позаурочну діяльність учнів.

Практичне значення для старших підлітків мали самостійна робота, яка полягала у тому, що учні самостійно виконували завдання учителя з метою повторення і глибшого засвоєння матеріалу, який розглядався на виховних годинах і намагались його практично втілити у життя. Досвід показав, що самостійна робота сприяла формуванню у школярів самостійності, виховувала почуття відповідальності за своє моральне зростання.

Цілісний виховний процес у школі здійснювався за допомогою цілого ряду доцільно використаних методів виховання. Ефективність у нашій роботі довели використання таких методів виховання, як вербальні, наочні, практичні, відеометоди тощо. Серед вербальних методів педагоги як правило використовували розповідь для викладу тої чи іншої етичної проблеми, прикладів із життя, аналізу фактів. Досить часто використовувалась і розповідь – це монологічний виклад матеріалу морально-етичного змісту, з метою послідовного, систематизованого, доступного, емоційного ознайомлення з етичними знаннями. Зокрема, цей метод вчителі використовували при розгляді таких тем як: “Звідки беруть свій початок українці”, “Пишаймося, бо ми браття козацького роду.”, “Українська національна вдача”, “Духовна спадщина українців”, “Українці в світі”, “Іноземці про українців” та ін.

Свою ефективність у вихованні патріотизму довели диспути. Під час диспуту школярі обмінювалися поглядами з конкретної проблеми, висловлювали різні думки, колективно обговорювали питання з зазначеної проблеми, відстоювали власну позицію, переконувалися в правильності чи помилковості своїх суджень, отримували нові знання, вчилися їх висловлювати, аргументувати, дотримувались принципу взаємоповаги до співрозмовника. В експериментальній роботі широко використовувались пізнавальні і розвивальні ігри. Такий вид діяльності стимулював і підтримував інтерес до навчання, набуття знань у процесі захоплюючої гри.

Виховання патріотизму у старших підлітків здійснювалося і в ході факультативу “Основи моральності”, зокрема, на заняттях “Моя Україна”, “Україна – суверена і незалежна держава”, “Україна – демократична держава”, роботі над проектами, гурткової, пошукової діяльності, роботі студій, клубів, в бібліотеці, з Інтернет ресурсами.

Вихованню патріотизму учнів 7-8 класів сприяли різноманітні творчі конкурси з музичного та образотворчого мистецтва на тему “Історія та культура рідного краю”, “Збір та систематизація матеріалів з історії та культури рідного краю”; “Збір та запис народних пісень”; вечір “Видатні вчені України, рідного

краю”, історичний лекторій на тему “Українська держава Гетьманщина за часів Д. Апостола й останнього українського гетьмана К. Розумовського. Ліквідація Запорізької Січі”. Результатом пошукової і проектної діяльності стало проведення історичних читань, присвячених Дню Українського Козацтва, круглого стілу на тему “Українське козацтво міфи та реалії”, фольклорна експедиція, етнографічна експедиція “Шевченкознавство в ріднім краї” (збір матеріалів).

Таким чином, виховання патріотизму старших підлітків у позаурочній діяльності – актуальне завдання сучасної педагогіки, що ставить за мету виховання у дітей відповідних моральних якостей на основі збагачення форм і методів виховної роботи та активного залучення до виховної роботи батьків, що відіграє важливу роль у їх патріотичному становленні дітей і спонукає всіх учасників виховного процесу до суб’єкт-суб’єктної взаємодії, забезпечуючи ефективність досягнутих результатів.

4. ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС У РІЗНИХ СОЦІАЛЬНИХ СТРУКТУРАХ

Т. М. Білан

ДИТЯЧА ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ ЯК СПРИЯТЛИВЕ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ НАБУТТЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ПІДЛІТКІВ

Необхідність посиленої уваги до набуття соціального досвіду у єдності із самостійним засвоєнням особистістю соціальних відносин, що відповідали б сучасній соціальній ситуації, визначається сукупністю факторів, в яких відбувається становлення особистості підростаючої людини. Дитяча організація, на відміну від інших виховних середовищ, сприяє не лише обізнаності з актуальних для сьогодення проблем (економічних, екологічних, соціально-політичних), прояву соціальної активності, але й засвоєнню позитивного соціального досвіду.

Окремі аспекти соціалізації підростаючого покоління в громадських об’єднаннях висвітлені в працях науковців М. Р. Баяновської, С. В. Бобришова, І. А. Валгаєвої, М. П. Гур’янової, І. Д. Зверєвої, Р. А. Литвак, Ю. Й. Поліщука, А. Й. Капської, О. Е. Куренкової, Н. М. Лавриненко, Г. М. Лактіонової, Р. М. Охрімчук, С. В. Савченка, М. В. Сакурової, І. В. Стародубцевої, С. Я. Марченка. Розуміння соціального досвіду як поняття знайшло своє відображення в різних науках: філософії, педагогіці, психології.

Залежно від сфери наукового пізнання, що інтерпретує поняття “соціальний досвід”, змінюються акценти його розуміння. Зокрема, закономірності процесу набуття людиною соціального досвіду досліджувалися Т. В. Габай, А. Я. Флієром. Механізми засвоєння дитиною соціального досвіду, входження дитини в цивілізацію вивчалися психологами Л. С. Виготським, О. Л. Леонтєвим, С. Л. Рубінштейном, А. Р. Лурією, Н. І. Тализіною, Б. М. Ломовим. У широкому розумінні, соціальний досвід індивіда – це його реальне соціальне життя, система його життєвих цінностей, той образ світу, який

складається в результаті засвоєння соціального досвіду людства. У вузькому розумінні, соціальний досвід – це сукупність знань, умінь і навичок, котрі формуються в результаті взаємодії людини з оточуючим світом і накладають свій відбиток на її особистісну структуру та оптимізують подальший процес взаємодії з соціальним середовищем. З позиції соціальної педагогіки, ми розуміємо соціальний досвід як: оволодіння особистістю соціальними ролями, набуття нею комунікативних навичок, умінь взаємодіяти в колективі, працювати в команді; розвиток особистісної активності (вибірковість у засвоєнні соціального досвіду, накладання відбутку “власного стилю” під час подальшого використання засвоєного); розвиток адаптивності людини (адекватність взаємодії із соціальним простором, благополучність взаємовідносин із збереженням особистісної автономії та задоволеність власною позицією в групі).

Дитяча організація – комунікативне середовище, в якому відбувається формування і засвоєння цінностей, які в подальшому визначають поведінкову активність члена організації; це середовище життєдіяльності, в якому дитина реально може проявити себе як суб’єкт діяльності в різних статусах, ролях, позиціях (від рядового, зацікавленого, відповідального учасника до лідера-організатора), в індивідуальній і колективній, виконавській та творчій діяльності, як особистість зі своєю громадянською позицією. Членство в дитячій організації є ефективним засобом набуття особистого життєвого досвіду самостійності, досвіду спілкування, колективної сумісної діяльності з однолітками і дорослими; засобом емоційно-морального розвитку в колі товаришів, однодумців, людей зацікавлених, небайдужих.

Набуття соціального досвіду в дитячій організації пов’язане не лише з підготовкою підлітка до життя в соціумі завдяки наданню необхідних знань, певних умінь та навичок соціально спрямованої адекватної поведінки, а також із входженням до такого соціокультурного середовища, в якому підрастаючі особистості, з урахуванням інтересів та потреб їх індивідуального розвитку, мають змогу долучатися до суспільного через регулювання їхніх стосунків з людьми та середовищем. Дітьми така перспектива усвідомлюється простіше й чіткіше – як цікаве та повноцінне життя, адже членство в громадській організації дає змогу задовольнити найрізноманітніші потреби індивідуального та соціального розвитку.

Механізмом набуття соціального досвіду є розгортання діяльності щодо орієнтування в ситуації, пристосування до навколишнього, перетворення живої та неживої природи, власного “Я”. У результаті діяльності в громадській організації дитина відтворює життєві ситуації, проявляє особистісну зацікавленість і розуміння соціальної значимості її результатів, а також здійснює активні дії, пов’язані з плануванням діяльності власних дій і дій колективу, самоконтролем та оцінкою.

Напрями функціонування дитячих організацій досить різноманітні, що дає дитині змогу, відповідно до її особистісних уподобань, реалізувати право вибору. Відтак, слідування потребам і здібностям дитини – з одного боку, створення сприятливих умов набуття соціального досвіду – з іншого, стає підґрунтям для формування гармонійної особистості. Абстрактна можливість

набуття певного соціального статусу, функцій, якостей переходить в реальну суспільно корисну діяльність дитини в умовах педагогічно організованого середовища дитячої організації. Можливість пізнання соціальної дійсності, засвоєння соціальних нормативів нероздільна із можливістю проявити набутий досвід, соціальну активність через включеність в різні види діяльності. Перебування підлітків в дитячій громадській організації, освоєння ними соціального досвіду, способів діяльності та набуття статусу повноправного члена організації сприяє в подальшому їхньому духовному становленню як повноцінних учасників життя суспільства.

А. Е. Бойко

ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Кардинальні зміни в освітній системі підсилюють актуальність питань самовираження особистості в її творчій діяльності. На сучасному етапі держава потребує громадян, яким властиві самостійність думки, підприємливість, спроможність проявляти свої здібності, нахили, бажання, ставлення, тобто, здатність до творчого самовираження, оскільки саме такі люди можуть плідно брати участь у подальшій розбудові суспільства.

Творче самовираження є активною діяльністю людини, що передбачає максимальне використання і розвиток її задатків та інтересів, а також дає можливість ефективно вирішувати суто практичні завдання у житті суспільства. Відсутність у шкільному виховному просторі необхідних умов для задоволення цієї потреби може призвести до того, що потенційні можливості до самовираження можуть згасати чи реалізовуватися в асоціальних формах.

Як свідчить аналіз теоретичних положень та досвіду практичної роботи, значна частина учнів у процесі освоєння навчальної діяльності та під її тиском стають пасивними виконавцями завдань і закінчують школу безініціативними і непристосованими до життя членами суспільства. Щоб зберегти творчу тенденцію дошкільного віку, виникає необхідність підсилити її у молодшому шкільному віці, який є фундаментальним етапом становлення особистості дитини. Саме в цей період самовираження набуває актуальності у зв'язку зі зміною соціального середовища, адаптацією до учнівського колективу. Зазначимо, що головним новоутворенням в цьому віці є готовність до взаємодії з оточуючим світом та явищами природи, іншими людьми та з самим собою. Насамперед, розглянемо основні особливості дітей молодшого шкільного віку, що впливають на розвиток їх творчого самовираження.

Характерною особливістю цього вікового періоду є формування самосвідомості, рушійною силою якої, за твердженням С. Рубінштейна, є зростаюча реальна самостійність особистості, яка виражається в зміні її взаємовідносин. Дитина шести-семи років вже стає більш самостійна, незалежна від дорослого, розширюються та ускладнюються її відносини з оточуючими. Це дає можливість для значно повнішого і глибшого пізнання себе, оцінювання позитивних і негативних якостей не лише себе, а й своїх однолітків. В цей період активно розвивається така важлива форма вираження самосвідомості як

самооцінка. Молодші школярі, перш за все, усвідомлюють ті особливості поведінки, які найчастіше оцінюються оточуючими і від яких, відповідно, в більшій мірі залежить їх положення в групі. Це зумовлюється прагненням дитини до взаєморозуміння, співпадання свого ставлення й оцінки оточуючого з оцінкою й ставленням дорослого. Таким чином, для розвитку творчого самовираження дитини молодшого шкільного віку велику увагу слід приділяти формуванню її адекватної самооцінки і здатності довести власну точку зору, свій вибір.

Інтенсивний розвиток емоційно-почуттєвої сфери властивий якраз дітям молодшого шкільного віку – загострений інтерес і підвищена емоційна вразливість на безпосереднє враження органів чуття. Емоційна та сенсорна культура сприяє оформленню індивідуальній творчій природі людини, оскільки культура почуттів виробляється в процесі постійно супроводжуючого її пізнавального процесу. Адже лише конкретний чуттєвий образ явища призводить до виникнення у дитини емоційного переживання і зародження задуму, який потім втілюється у виразній формі, що чуттєво сприймається.

Формування мотиваційної сфери молодших школярів відбувається у вигляді мотиваційної готовності дитини до різних, у тому числі нових для неї, видів діяльності, підпорядкуванні мотивів і на цій основі зароджуються індивідуальні нахили й здібності до конкретних видів діяльності. Від ступеню мотиваційного напруження залежить процес творчості, наприклад, перехід від довільного логічного пошуку до інтуїтивного рішення. Однією з потреб дитини у цьому віці є потреба у самоствердженні, самоповазі, самовираженні. Так, В. Давидов вказує, що сутність особистості пов'язана з її творчими можливостями, з її здатністю створювати нові форми суспільного життя, а основна потреба людини як особистості – це потреба у створенні світу і самої себе. Пізнаючи оточуючий світ, молодший школяр відчуває потребу до творчого самовираження і свободи, а коли дитина має змогу вільно й творчо самовиражатися, вона дедалі більше пізнає себе і відкриває для оточуючих нове в собі (Л. Виготський, А. Запорожець, Б. Неменський).

Внаслідок зміни провідної діяльності у молодших школярів виникають труднощі в навчально-виховному процесі. На жаль, в традиційних навчальних закладах педагог веде дитину всередині лише однієї провідної діяльності, намагаючись виконати вимоги програм, що направлені на розвиток знань, умінь і навичок, ігноруючи ігрову діяльність. Для розвитку творчого самовираження дитини молодшого шкільного віку слід використовувати гру. Оскільки гра є процесуальним, а не продуктивним видом діяльності, дитина по-своєму трансформує оточуючий світ, що часто призводить до нових і нетрадиційних результатів. В процесі гри в дитини формується здатність створювати узагальнені типові образи, уявно перетворюючи їх, що є передумовою творчого розвитку особистості. Отже, активна ігрова діяльність може сприятливо вплинути на підвищення реалізації творчого самовираження молодших школярів, на їх здатність до продукування нестандартних ідей та оригінальних рішень. Тому ми вважаємо за доцільне не замінювати повністю одну провідну діяльність іншою, а навпаки, долучати творчі можливості гри у навчальну

діяльність дітей молодшого шкільного віку.

Підсумовуючи вищесказане, можемо зробити висновок, що молодший шкільний вік є періодом інтенсивного особистісного становлення особистості та характеризується сенситивністю до творчої діяльності. У цьому віці існує цілісна система об'єктивних та суб'єктивних передумов для розвитку успішного творчого самовираження дітей в різних видах діяльності і за допомогою різних засобів. Тому ефективно творче самовираження молодших школярів можливе лише за спеціально створених педагогічних умов, розробка яких є перспективою наших подальших досліджень.

Н. В. Глушко

СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДЕЗАДАПТОВАНИХ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНИХ ЛІЦЕЇВ

В умовах сучасної економічної, соціальної, а, як наслідок, духовної кризи особливої значимості набуває проблема виховання старших підлітків (дітей 13-14 років), як найбільш вразливої вікової категорії населення. Тривогу викликає той факт, що кількість підлітків, які не можуть адаптуватися до умов середовища життєдіяльності (школа, сім'я) і вираженою потребою педагогічної допомоги за останній рік збільшилась до 28-35%.

Перш ніж говорити про дезадаптованих підлітків, слід визначитись з поняттям “дезадаптації”. Деадаптація – це термін, суть якого виявляється у невідповідності соціопсихологічного і психофізіологічного статусу людини вимогам ситуації життєдіяльності, що не дозволяє їй адаптуватися до умов середовища (за Т.Ф.Алексєєнко). Маючи на увазі старшого підлітка, можна констатувати, що це стан, при якому він не може задовольнити свої власні потреби, самоствердитися і самореалізуватись у соціумі. Як наслідок – він страждає або порушує встановлені норми та правила поведінки, таким чином задовольняючи свої потреби, але завдаючи при цьому шкоди самому собі та суспільству в цілому [за І.Д.Зверєвою].

Деадаптація проявляється у хронічній неуспішності, неприязні до навчання, негативному ставленні до вчителів та школи, опорі педагогічному впливу, негативізмі, асоціальних виявах, відчуженні від сім'ї та школи, порушенні Я-концепції, викривленні життєвих цінностей та соціальних установок. Самооцінка дезадаптованих підлітків відрізняється нестійкістю та неадекватністю. Низький рівень сформованості комунікативних вмінь, конфліктність призводить до самоізоляції підлітка.

Оскільки процес дезадаптації є зворотнім, то питання соціальної реабілітації набуває особливої актуальності. Реабілітація (в перекладі з лат. “відновлення”) – це комплекс медичних, психологічних, педагогічних, професійних, юридичних заходів, спрямованих на відновлення чи компенсацію порушених або втрачених індивідом суспільних зв'язків та відносин (за Т. Ф. Алексєєнко). Засновниками соціальної реабілітації можна вважати таких видатних педагогів як А. Макаренко, В. Сорока-Росинський, С. Шацький. Саме вони на початку минулого століття заклали основні принципи соціальної роботи з важковиховуваними дітьми та підлітками, впровадивши ідею створення

педагогом виховного соціального середовища.

В 20-30 роки ХХ ст. питанням соціального виховання приділяли увагу Л.Атлантова, В.Виноградова-Бондаренко, А.Зінченко, В.Коваленко, Т.Позняк, С.Філоненко, Ф.Фрадкін, Л. Штефан та інші. На сучасному етапі – Л.Акатов, І.Зверева, Л.Коваль, С.Коношенко, Т.Лях, Р.Овчарова, П.Українець, С.Хлебик, А.Ходорчук та ін. Соціальна реабілітація, згідно з Беличевою, є комплексом заходів соціальної підтримки та діагностико-корекційних програм щодо подолання різних форм дитячо-підліткової дезадаптації, включення та інтеграції дитини в соціальне середовище, що виконує функції соціалізації (сім'я, школа). Реабілітувати підлітка (за[Н.В. Востріковою) – означає заповнити прогалини в знаннях, додати йому впевненості в своїх силах, а значить, зняти в нього страх перед школою, тобто перебороти шкільну дезадаптацію. Таким чином соціальна реабілітація дезадаптованих старших підлітків – це процес відновлення в них порушених соціальних зв'язків і відносин (зі шкільним, сімейним оточенням, ідентифікація себе як суб'єкта власної життєдіяльності). Згідно з Р.Овчаровою, завданнями реабілітації виступають: вияв причин деформацій у розвитку підлітків, пошук засобів та заходів їх усунення, оптимізація умов життя, виховання та навчання, побудова адекватного педагогічного процесу, що сприяє розвитку особистості, надання різноманітної допомоги тим, хто її потребує, через реалізацію спеціальних реабілітаційних, корекційно-розвивальних програм.

На сьогоднішній день соціальна реабілітація здійснюється як в спеціалізованих центрах, так і в навчальних закладах. З метою надання допомоги дезадаптованим підліткам у відновленні соціального досвіду та встановленні соціальних зв'язків, норм поведінки, спілкування, емоційної стабільності, активного соціального життя, поновленні соціального статусу на базі Київського професійного ліцею “Авіант” у 2004 році був створений центр професійної підготовки та соціальної реабілітації проблемної молоді. Основним завданням Центру є професійна підготовка, створення соціальних умов для нормалізації життєдіяльності, гармонійного та різнобічного розвитку учнів, які в загальноосвітній школі “не подолали бар'єр” 8 класу. Дані підлітки до вступу в ліцей мали яскраво виражені ознаки дезадаптації: негативне ставлення до навчання; прогалини в знаннях за курс середньої школи (рівень навчальних досягнень у 70% учнів не перевищує “3” бали за 12-бальною шкалою); неприйняття норм і вимог шкільного життя, що проявлялося у систематичному невідвідуванні шкільних занять, опорі педагогічному впливу; конфліктності з педагогами та членами учнівського колективу; неадекватній самооцінці.

На принципах особливої довіри і поваги, спираючись на позитивні якості характеру, побудована взаємодія між психологами, викладачами центру, майстрами виробничого навчання та учнями. Контингент підлітків не простий, а отже, кожна дитина потребує індивідуального підходу. В зв'язку з цим надання консультативно-методичної допомоги всім учасникам навчально-виховного процесу є нагальною потребою.

Виходячи з вищесказаного, основними напрямками наших подальших досліджень є: визначення критеріїв, показників та рівнів соціальної реабілітації

дезадаптованих старших підлітків в умовах професійних ліцеїв; обґрунтування й експериментальна перевірка педагогічних умов та етапів їх соціальної реабілітації в умовах професійних ліцеїв; розробка методичних рекомендацій соціальним педагогам щодо забезпечення педагогічних умов соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків в умовах професійних ліцеїв.

А. І. Грітчина

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ГОТОВНОСТІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

На сучасному етапі розвитку українського суспільства значна увага держави приділяється дітям, соціальний розвиток яких утруднено чинниками різного походження. До числа таких належать вихованці закладів державного влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, соціалізація яких відбувається в штучно створених закритих виховних умовах і тому носить специфічний характер. Вихованці інтернатних закладів потребують спеціального корекційного впливу, що являє собою комплекс психолого-педагогічних заходів, спрямованих на розвиток потенційних можливостей соціального становлення особистості як майбутнього сім'янина.

Концепція Державної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, наголошує на тому, що діти молодих одиноких матерів – колишніх випускниць закладів – виховуються у тих самих закладах, в яких перебували їх матері. Тому держава ставить важливе завдання перед інтернатними закладами – підготувати вихованців до створення власної сім'ї та виховання дітей.

Під формуванням готовності учнівської молоді до сімейного життя ми розуміємо процес формування таких особистісних якостей потенційно успішного майбутнього сім'янина, як активна життєва позиція, наявність навичок міжособистісної взаємодії, відкритість соціальному досвіду, сформованість стійкої системи цінностей. Формування готовності старшокласників до сімейного життя передбачає, насамперед, розвиток когнітивного компонента, а саме: характерної системи знань, уявлень про себе як про людину певної статі, яка має та розуміє якості, що є необхідними для побудови, розвитку міжособистісних стосунків безпосередньо при створення сім'ї, уявлення про правила її ефективного функціонування. До емоційно-ціннісного компонента входять такі елементи: усвідомлення власного ставлення до осіб протилежної статі, емоційно-позитивне ставлення до сім'ї (у старшокласників шкіл-інтернатів на низькому рівні), мотивація на її створення, визнання пріоритетів її функціонування й правильної життєдіяльності. Поведінково-діяльнісний компонент передбачає наявність умінь застосовувати на практиці отримані знання та навички, розуміння необхідності дотримання норм і правил взаємоповаги, взаєморозуміння і взаємопідтримки як основ функціонування сім'ї. Означені компоненти було співвіднесено з відповідними критеріями та показниками.

За даними дослідження на необхідність вдосконалення своїх знань з питань підготовки до сімейного життя, збереження репродуктивного здоров'я

звертають увагу 75 % старшокласників (49,7 % дівчат і 62,5 % юнаків). Це свідчить про те, що значна кількість випускників інтернатних закладів недостатньо уявляють свою роль у сімейному житті. Результати проведеного нами опитування показали, що орієнтованими на створення сім'ї виявились 56,4 % усіх опитаних юнаків і 77,5 % - дівчат. Природно й те, що 39,2 % юнаків і 14,3 % дівчат ще не задумувались над цією проблемою. В результаті бесід було встановлено, що у цієї категорії школярів на даному етапі домінували інші пріоритети: навчання, майбутня професія, бажання “пожити для себе” тощо. Готовими до сімейного життя виявились 38,2 % опитаних старшокласників, з них 18,3 % дівчат і 20,2 % юнаків. 50,7 % юнаків і 58,3 % дівчат віковий період 21-25 рр. визначили оптимальним для одруження. Після 25 річчя мають намір вступити у шлюбно-сімейні відносини 8,3 % дівчат і 12,5 % юнаків.

Аналіз результатів роботи за ранжуванням цінності різних сфер сімейного життя показав, що найбільш поціновуваними серед старшокласників, тобто такими, які вони поставили на 1 – 3 місця, є сфери “емоційні стосунки”, “духовне спілкування”, “можливості підвищити шляхом створення сім'ї свого матеріального або соціального стану”. Їхню першість відзначили 43,2 % юнаків і 75,6 % дівчат. Ці дані засвідчують про перевагу середнього рівня сформованості старшокласників до сімейного життя. Тобто мають добрі знання щодо сутності сім'ї, способів її створення, але дотримуватися дещо хибних уявлень про передумови цього акту та функціонально-рольове навантаження. Наведені дані спонукають нас до теоретичного обґрунтування, розробки та експериментальної перевірки мети, завдань, принципів, змісту, умов, форм, засобів і методів формування готовності старшокласників інтернатних закладів до сімейного життя.

Отже, результати констатувального експерименту доводять, що на сьогодні необхідною є спеціальна підготовка вихованців інтернатних закладів до сімейного життя, яку потрібно здійснювати за такими напрямками: підвищення відповідальності щодо батьківства та материнства в майбутніх шлюбно-сімейних стосунках; формування здорового способу життя через роз'яснення залежності сексуальності, можливості батьківства від наявності шкідливих звичок (куріння, алкоголізму, вживання наркотиків, безладного статевого життя); розвиток духовно-моральних, інтелектуальних, емоційних якостей (співпереживання, співчуття, чуйність, щирість, доброта, взаєморозуміння, жалість, витримка, підтримка тощо) необхідних задля створення сім'ї та її успішного існування; висвітлення питань раціонального ведення господарства, ефективної організації бюджету сім'ї.

О. М. Гурин

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ І МУЗЕЮ

Інтеграційні, політичні та економічні процеси, що відбуваються у сучасному світі, актуалізують проблему полікультурного виховання. Сам термін “полікультурне виховання”, як справедливо зазначає В. Макаєв у роботі “Полікультурна освіта – актуальні проблеми сучасної школи”, включає не тільки освіту людини, але й мету, завдання й основні напрямки формування

особистості, готової та здатної жити в сучасному для нас суспільстві. Під полікультурною освітою розуміється освіта, яка забезпечує прилучення підростаючого покоління до національної і світової культури, формування людини, спроможної до активної й ефективної життєдіяльності в багатонаціональному і полікультурному середовищі.

Формування національної самосвідомості на базі загальнолюдських цінностей та моральної культури – це одне з важливих і складних питань у теорії і практиці виховання. Вирішення даного завдання може полягати у залученні педагогами до освітнього процесу культурного середовища музею, з його особливими властивостями впливу на школярів, зокрема полікультурного потенціалу. Активне залучення людини до надбань національної культури та загальнолюдських цінностей, розвиток толерантності, гуманізму сприяє не лише пробудженню національної самосвідомості особистості, а й її загальному духовному розвитку. Тому сьогодні спостерігається зростання ролі музеїв у громадському житті країни й у вихованні підростаючого покоління. Сучасне трактування культурологічного значення музею по-новому висвітлює такі його функції, як відповідальність за збереження та популяризацію культурної спадщини, можливість віддзеркалення ролі особистості в історичному плані музейними засобами. Особливе значення в цьому переліку має залучення старшокласників до практичної роботи на базі меморіальних музеїв.

Естетичне виховання школярів засобами музейної педагогіки розглядається у роботах сучасних українських дослідників (Д.Білавич, Н.Ганнусенко, Л.Масол, Т.Мацейків та ін.), які визначили педагогічні особливості діяльності й напрями просвітницької роботи музеїв різних профілів. Нами розроблено методіку полікультурного виховання учнів у процесі взаємодії школи й музею. Її можна репрезентувати на прикладі роботи Музичного меморіального музею Соломії Крушельницької у Львові.

Відтворення життя і творчості Соломії Крушельницької через експонати музею і саме музейне середовище сприяє активізації виховної діяльності, розвитку пізнавальних інтересів школярів, залученню їх до вічних духовних цінностей. Музей допомагає виконувати завдання, що стоять сьогодні перед системою освіти щодо гуманізації навчально-виховного процесу.

Предметний світ меморіального музею дає багаті можливості уявити учням незвичайну особистість, творчу діяльність Соломії Крушельницької. І через сприйняття особистості видатної співачки музей покликаний формувати особистість дитини, її духовний розвиток. Завдяки постаті Соломії Крушельницької учні на реальних фактах її життя вчаться проявам доброчинності, прагненню до самовдосконалення, стають небайдужими до краси, здатними до співчуття. А це, в свою чергу, допомагає дітям засвоїти і створювати власні духовні цінності. Адже до духовних цінностей належать і загальнолюдські (краса, добро, знання, любов), і індивідуальні (інтереси, погляди, переконання). Завдяки тісній співпраці музею і школи духовні ціннісні орієнтири, які показує учням постать видатної співачки, можуть перерости у їх духовні потреби. У процесі спілкування школярів із творами мистецтва в естетичному середовищі музею виникає емоційне піднесення, радісне хвилювання. Це викликає почуття єдності, наближеного

сприймання особистості співачки.

Музей, тісно співпрацюючи зі школами, орієнтований на учнівську різновікову аудиторію, на її інтереси. Робота з такою аудиторією достатньо складна, змушує весь час шукати нові особливі форми взаємодії. За зразок можна взяти такий різновид діяльності музею, як проектна робота. Тематика проектної діяльності широка і різнопланова. Вона розкривається школярам поступово і за певними циклами. Зовсім не випадково, що саме в місті Львові створюються нові музейно-освітні концепції, такі як освітні проекти “Освіта через мистецтво”, “Школа і музей: працюємо разом”. У співпраці зі Львівським обласним будинком органної і камерної музики працівники музею С.Крушельницької започаткували культурно-освітній проект “Львів музичний”. Під час проведення проекту учні загальноосвітніх шкіл міста не тільки дізнавались про виконавську та композиторську школу, розвиток театрального мистецтва, а й мали можливість прослухати музичні твори відповідно до теми лекції. Полікультурність цієї діяльності виявилася у презентації школярам музики різних народів світу, зокрема й української.

Традиційною формою просвітницької діяльності музею є робота з учнями в усьому її різноманітті: це екскурсії, уроки на експозиції, тематичні лекції-концерти, практичні заняття, семінари, майстер-класи. У музеї проводяться також вітальні, присвячені творчості видатних композиторів і виконавців. Особливість розробленого нами підходу полягає в спільній роботі музейних працівників із педагогами загальноосвітніх шкіл міста. Завдяки такій узгодженій діяльності вчителі мають можливість ефективно використовувати музейні матеріали для підготовки уроків з музики, образотворчого мистецтва, художньої культури, а також шкільних виховних заходів.

Таким чином, зробимо висновок, що виховний вплив музею доцільно активізувати за рахунок посилення взаємодії музею і школи, забезпечення координації спільних зусиль цих закладів освіти й культури у вихованні старшокласників, зокрема полікультурному.

Література:

1. Макаев В. В. Поликультурное образование – актуальные проблемы современной школы / В. В.Макаев, З. А.Малькова, Л. Л.Супрунова //Педагогика, 1999. – № 4. – С. 3 – 10.
2. Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта / В.Болгаріна, І.Лощенова //Шлях освіти. – 2002. – №1. – С. 2 – 6.
3. Музей і освіта: Оглядова інформація. – М., 1989.
4. Музей. Освіта. Культура. Процеси інтеграції. – ІПРІКТ, Кафедра музейного справи. – М., 1999.

А. П. Данилова

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В умовах становлення України, утвердження подальшої демократизації життя, радикальної соціально-економічної реформи гостро постає питання про формування громадянина нової формації. Особливу роль у вирішенні цієї

проблеми виконує вищий навчальний заклад та неурядові організації, де формується майбутнє нації, її суспільний і культурний генофонд, відбувається безпосередній розвиток соціальної активності молоді, практична реалізація соціальної ініціативи молоді.

Недержавні некомерційні організації певною мірою беруть на себе функції держави в різноманітних сферах суспільного життя. Але не всі подібні організації залучають до своєї діяльності студентську молодь, спираючись на некомпетентність студентів, на відсутність бажання витратити час на розвиток їхніх необхідних умінь та знань. На сьогодні не розроблена чітка модель взаємодії вищих навчальних закладів та неурядових організацій у розвитку соціальної ініціативи студентської молоді в проектній діяльності. Щоб внесок вищої школи у кадрове забезпечення перебудови був дійовим і впливовим, необхідно здійснювати впровадження нових соціальних програм у теорію і практику соціального виховання сучасного спеціаліста. Тому виявлення специфіки соціального становлення студентів у сучасних умовах є однією із актуальних проблем педагогічної та психологічної наук.

Саме поняття “соціальна ініціатива” використовується у роботах філософів, соціологів, психологів і педагогів. Але, не дивлячись на це, в науковій літературі до цього часу не вироблено єдиного підходу в розумінні даного соціального феномену. Більшістю робіт є конкретно-науковими, в яких соціальна ініціативна особистості розглядається у вузькому аспекті або в рамках якоїсь конкретної діяльності. У той же час у науковій літературі та практиці вищої школи неадекватним є тлумачення самого процесу соціального становлення студента. Наявність великої кількості трактувань даного поняття свідчить не лише про його багатогранність і певну складність, а й про те, що до цього часу залишається нерозробленою цілісна й усталена теорія соціалізації, соціального становлення та формування соціальної ініціативи молоді.

Проблеми формування різних аспектів соціальної активності та ініціативи особистості вивчали К.О. Абульханова-Славська, В.С. Бакіров, Т.О. Ільїна, Т.М. Мальковська, В.О. Сластьонін, Н.В. Кічук та інші. Окремі аспекти соціального самовизначення досліджували В.Л. Лебедева, В.А. Матусевич, Г.П. Ніков, В.Ф. Сафін та інші. Дослідження соціально відповідальності проводили Л.І. Грядунова, С.І. Дмитрієв, С.В. Куликівський, К. Муздибаєв, М.І. Сметанський та інші. Загальну проблему нашого дослідження ми визначили як виявлення сутності протиріччя між об’єктивною потребою розвитку соціальної ініціативи особистості в проектній діяльності неурядових організацій місцевого рівня і недостатнім рівнем вирішення цієї потреби. Процеси оновлення та розвитку суспільства неможливі, якщо до них не залучити основну масу населення, якщо соціальна ініціатива молоді має низький рівень, якщо відсутній розвиток її нових нетрадиційних форм. Однак, ця потреба суспільства нині не задовольняється. Існує суперечність між необхідністю розвитку соціальної ініціативності та реальним станом ініціативи студентів, між цією потребою та деструктивними, негативними й дестабілізуючими факторами прояву активності.

Таким чином, глибинні зміни в житті нашої держави, які пов’язані, насамперед, з процесами побудови громадянського суспільства, реформуванням

системи вищої освіти, становленням та розвитком неурядових організацій, пошуком нових підходів щодо організації та функціонування розвитку студентської соціальної ініціативи у проектній діяльності, висувають пріоритетне завдання – виховання інтелектуальної, висококультурної, творчої та діяльної особистості, здатної до подолання негативних тенденцій в економічній, політичній, духовній та соціальних сферах. Відтак особливо актуальною постає проблема формування соціальної ініціативи студентської молоді у проектній діяльності, яка полягає у поєднанні власних інтересів з інтересами суспільства, міста в певній життєвій і громадській позиції, в творчому активному ставленні до навколишнього світу, в прагненні до самовдосконалення та саморозвитку.

О. М. Доукіна

СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ВСТАНОВЛЕННЯ ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ БАТЬКІВ І ДІТЕЙ У СІМ'Ї

Взаєморозуміння є не тільки бажаною, але й необхідною умовою взаємин батьків і дітей, оскільки сприяє їх стабільності, емоційній близькості членів сім'ї. Існуюче в сім'ї взаєморозуміння виступає позитивною характеристикою як всієї життєдіяльності родини, так і окремих актів міжособистісного внутрісімейного спілкування, в процесі яких відбувається виховання дитини. Сутність взаєморозуміння батьків і дітей у тому, що вони мають осмислювати особистість іншого, враховувати точки зору, побажання та устремління, психологічні особливості один одного. Тобто, безпосередньо спостерігаючи за зовнішньою стороною поведінки іншої людини, сприймаючи її висловлювання, намагатися відповідно до своїх можливостей зрозуміти емоційний стан, причини певних дій і вчинків іншого.

Взаєморозуміння не так часто зустрічається в житті і не є притаманним для більшості сімей. Про це свідчить значний відсоток розлучень і величезна кількість конфліктних ситуацій між дітьми і батьками. Надто часто, особливо у підлітковому віці, відсутність взаєморозуміння провокує “конфлікт поколінь”, який проявляється у загостренні взаємостосунків членів сім'ї, агресивності дітей, пошуку ними тих людей, які нібито “розуміють і поважають” їх, а насправді штовхають на протиправні дії, вживання алкоголю, наркотиків, об'єднання в гурти кримінального характеру тощо. Намагання батьками зрозуміти внутрішній світ своїх дітей може допомогти їм якщо і не прийняти, то хоча б змиритися з привабливою для молоді субкультурою, не відштовхнути їх від себе, досягти згоди в сумісному житті. Нерозуміння батьками дітей дошкільного та молодшого шкільного віку може зашкодити їх особистісному розвитку, усталенню позитивних рис характеру, схильностей, затримати розвиток творчості та реалізації талантів дитини тощо.

На процес розуміння іншої людини впливає багато різних факторів: це, насамперед, вікові та індивідуальні особливості, професійні характеристики, багатство особистого життєвого досвіду, бажання і прагнення налагодити стосунки з іншим. Взаєморозуміння відбувається за допомогою ідентифікації, рефлексії, стереотипізації та зворотного зв'язку. Ідентифікацію можна пояснити як самоототожнення з іншою людиною на основі емоційного зв'язку, включення

її у свій внутрішній світ, прийняття як власних її норм, цінностей та зразків поведінки. Це відбувається тоді, коли людина уявляє себе на місці іншого, переноситься у простір та обставини його життя, що і допомагає досягнути його особистісну сутність і навіть уподібнитися йому усвідомлено або неусвідомлено. Рефлексія як механізм взаєморозуміння – це осмислення людиною того, якими засобами і чому вона справила певне враження на іншого. Однак, рефлексія можлива лише у достатньо зрілої людини, у дітей її майже немає. На неї здатні навіть не всі дорослі, вона розвивається лише у тих, хто проявляє здатність до розмірковування про самого себе. Стереотипізація полягає в тому, що батьки, враховуючи власний життєвий досвід, з'ясовують причини певних форм поведінки дітей.

Зворотний зв'язок – обов'язковий компонент взаєморозуміння, оскільки воно можливе лише тоді, коли як батьки, так і діти враховують свої спостереження, думки і відповідно змінюють своє ставлення, поведінку щодо одне одного. Найефективніше засобом зворотного зв'язку є рефлексивний і емоційно насичений діалог батьків і дітей у процесі міжособистісного спілкування. Таке спілкування повинно мати ігрові засади і включати різноманітну інформацію відповідно до поставлених завдань. Інструментарій спілкування є унікальною багатоплановою системою рішення проблем взаєморозуміння, формуванню гуманістичної позиції фактичного лідера у сім'ї, становлення діалогового мислення і емоційного розкріпачення членів сім'ї. Гнучкість даного засобу полягає у можливості розставити акценти, побудувати логічні роздуми, активізувати розумову діяльність учасників, надати емоціям позитивності. Ці характеристики дії спілкування роблять їх ефективними у розвитку якостей, які сприяють взаєморозумінню, насамперед, толерантності, а також формуванню толерантно-конструктивних взаємин, набуття стійких умінь і навичок миролюбної, неагресивної поведінки.

Спілкування у контексті розв'язуваної нами проблеми слід розуміти як процес взаємодії людей, ідеальною метою якого є прийняття один одного як безумовної цінності, а прагматичними завданнями – обмін інформацією, почуттями, діями, зразками поведінки на основі взаємного інтересу і відчуття прихильності між учасниками. Тобто, його можна розглядати і як фактор, який оптимізує виховний процес, і як метод, який дозволяє ефективно вирішувати поставлені виховні завдання. Відповідно до цього визначення можемо означити певні функції, які воно виконує у реальній взаємодії членів сім'ї. Насамперед, визначаємо контактну, інформаційну, спонукальну, координаційну, соціально-перцептивну, презентативну, інтерактивну, афективну і коригувальну функції.

Контактна функція полягає у готовності членів сім'ї до взаємодії, передачі та прийманні інформації, підтримці цієї готовності на рівні, який є необхідним для повноцінного спілкування. Інформаційна – в обміні учасників цього процесу різноманітною інформацією. Спонукальна пов'язана зі стимулюванням активності партнерів різноманітними засобами. Координаційна допомагає узгоджувати дії, упорядковувати рівновагу. Соціально-перцептивна відбиває тонке і глибоке сприйняття членами сім'ї один одного у межах не тільки їхніх

соціальних, але і міжособистісних ролей, що забезпечує їхнє взаєморозуміння і активну взаємодію. Презентативна допомагає ефективному пред'явленню себе партнеру, самовираженню за допомогою доступних у даній ситуації засобів. Інтерактивна забезпечує обмін ідеями, діями, зразками поведінки у процесі контакту. Афективна пов'язана з проявом під час взаємодії членів сім'ї емоцій, їх підтримку в обраній тональності. Коригувальна сприяє зміні поведінки, особистісних смислів, мотивів і ціннісних орієнтацій партнера по взаємодії.

Підготовка батьків до спілкування з членами сім'ї, яке спрямоване на покращення взаєморозуміння, передбачає навчити їх орієнтуватися в конфліктогенній ситуації, що склалася на момент спілкування, визначати її характер і умови виникнення; привертати до себе увагу за допомогою різноманітних засобів (як стандартних, так і нестандартних); приймати і визначати стан партнера, обирати оптимальний момент і форму для початку спілкування; передавати необхідну доцільну інформацію за допомогою голосу, інтонації, міміки та інших виразних засобів спілкування для стимулювання і точного сприйняття того, що передається; приймати реакцію партнера і для досягнення поставленої мети доповнювати зміст спілкування новою інформацією. Ефективна реалізація зазначених кроків залежить від рівня сформованості у батьків певних специфічних умінь спілкування, головними з яких є вміння "бачити і чути" партнера (бути уважним до поведінки, слів, жестів, зовнішнього вигляду); вміння розуміти його ("читати" його думки і почуття); вміння поводити себе (семантично і стилістично грамотно будувати мову, використовувати невербальні засоби дії).

Таким чином, технологія спілкування має унікальні можливості, які дозволяють суб'єктам спілкування у кожному комунікативному акті встановлювати прямі та зворотні зв'язки, що сприяє утворенню взаєморозуміння між членами сім'ї.

Л. В. Єременко

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

В психолого-педагогічній літературі "вміння" та "навички" вживаються з поняттям "знання". К.Платонов вважає знання, вміння та навички основними компонентами психологічних підструктур особистості. На думку В.Ягупова вони інтегрують людську психіку та безпосередньо впливають на діяльність людини. Вони виступають як диспетчер людської діяльності, координують психічні процеси (пізнавальні, емоційні та вольові) та психічні властивості людини (спрямованість, характер, здібності та темперамент), безпосередньо впливають на її психічний стан. Визначальним у формуванні вмінь є, на думку В.Ягупова, глибокі, гнучкі, дієві та міцні знання, які становлять фундамент вмінь і навичок. Вони, відповідно, забезпечують їх надійність, стійкість і міцність. Г.С.Костюк й С.У. Гончаренко вважають знання складовою вмінь. Без знань немає вмінь. Але вміє лише той, хто не лише знає, а й може застосувати свої знання на практиці, використовувати їх у різних ситуаціях. Уміння – це знання в дії [2, с. 318-319; 1, с. 338]. В той же час у Педагогічному словнику відзначається, що "сформоване вміння може стати ... показником інтелектуального розвитку особистості й насамперед здатності ... до

набуття знань і застосування їх у змінених умовах відповідно до поставленої мети діяльності” [3, с.94-95]. За визначенням Педагогічного словника “вміння – набута знаннями чи досвідом здатність робити що-небудь” [3, с. 94].

За ступенем складності виділяють прості або елементарні вміння та складні вміння. Прості вміння – це можливість використання знань і першого досвіду дій; це дії, що виникли на основі знань в результаті наслідування дій або самостійних проб і помилок у поводженні з предметами. Подальші тренування і практичні дії призводять до більш високого ступеня – формування навичок. “Удосконалюючись і автоматизуючись, вміння перетворюються в навички” [3, с. 95]. Складне вміння виникає на основі вже вироблених навичок і широкого кола знань. На відміну від навичок, вміння функціонують під свідомим самоконтролем людини. Навички становлять психологічну передумову складного вміння. “Уміння – здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок. Уміння передбачає використання раніше набутого досвіду, певних знань; без останніх немає умінь” [1, с. 338].

Визначено риси та ознаки вмінь: “гнучкість, тобто здатність раціонально діяти в різних ситуаціях; стійкість, тобто збереження точності й темпу, незважаючи на деякі побічні впливи; міцність (не втрачається й тоді, коли практично не застосовується); максимальна наближеність до реальних умов і завдань” [3, с. 95]. Вміння формуються в кілька стадій: “Спочатку – ознайомлення з умінням, усвідомлення його смислу. Потім початкове оволодіння ним. Нарешті, самостійне й дедалі точніше виконання практичних завдань” [1, с. 338].

На основі аналізу сучасних досліджень і практики виховної роботи в інтернатних закладах визначено основні напрями формування практичних вмінь старшокласників:

– гігієнічні вміння (утримувати у чистоті і порядку предмети особистої гігієни; виконувати правила особистої гігієни у повсякденному житті; виконувати розпорядок дня, загартовуватися, тренуватися; ретельно підбирати косметичку (шампунь, мило) в залежності від типу шкіри і волосся та доглядати за волоссям; складати домашню аптечку; володіти прийомами гоління);

– вміння доглядати за одягом і взуттям (тримати свої речі в чистоті і охайності, обирати для цього правильні засоби, здатні полегшити роботу; прання одягу і білизни з різних тканин вручну і за допомогою пральної машини; виводити плями різного походження; ремонтувати білизну і одяг; прасування; правильне зберігання речей; раціонально обирати речі, враховуючи їх призначення і власні можливості і т. ін.);

– вміння утримувати помешкання у чистоті і порядку (дотримуватися порядку у помешканні; прибирати житлове приміщення, здійснювати сухе і вологе прибирання; доглядати за меблями, електропобутовими приладами; користуватися пилососом і т. ін.);

– вміння готувати їжу (складати меню; обирати рецепти блюд і підбирати продукти з урахуванням фінансових можливостей; користуватись механічними та електропобутовими приладами; сервірувати стіл; користуватись столовими

приборами);

– вміння економно вести домашнє господарство, управляти власним бюджетом (планувати витрати – аналізувати надходження та передбачати витрати; вести облік і контроль витрачених коштів; заощаджувати кошти для дорогих покупок; уникати непередбачених та непродуманих витрат і скрутних фінансових ситуацій; не створювати борги);

– вміння робити покупки, де і коли це краще зробити (магазини, супермаркети, ринки, Інтернет-магазини, за каталогами, з оптових складів); обирати необхідний товар, приміряти речі; як саме робити покупки; повертати неякісні товари; культурно поводитись з працівниками торгівлі);

– вміння розподіляти і виконувати господарські обов'язки між членами родини; доглядати за молодшими дітьми, організовувати їх дозвілля; аналізувати різні сімейні ситуації і давати їм правильну оцінку; визначення державних закладів, що займаються вирішенням сімейних проблем; звернення до них з конкретних питань і т. ін.).

Означені напрями формування практичних вмінь старшокласників взаємообумовлюють одне одного і є взаємопов'язаними. Тому такий поділ вмінь є до певної міри умовним. В той же час він стосується усіх сторін організації власного життя та діяльності вихованців шкіл-інтернатів.

Література:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: “Либідь”, 1997. – 376 с.

2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / [Г.С.Костюк; під. ред. Л.Н.Проколієнко].– К.: Рад.шк., 1989. – 608с.

3. Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

К. О. Журба

ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ У ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

На сучасному етапі національно-духовного відродження України все більшої гостроти набуває проблема формування у школярів патріотизму у взаємодії сім'ї і школи. Причиною багатьох кризових явищ притаманних українському соціуму є криза патріотичної свідомості молоді, яка потребує нагального вирішення. Успішне виховання патріотичних якостей у дітей неможливе без участі сім'ї як у вихованні власних дітей, так і в демократичних процесах, які відбуваються в Україні.

Виховання патріота і громадянина є одним з провідних завдань національної освіти, що знайшло своє підтвердження у розпорядженнях Кабінету Міністрів за 2010 р. “Деякі питання військово-патріотичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів”, “Деякі питання організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах у зв'язку з впровадженням 11-річного терміну навчання”, Державній національній програмі “Освіта” („Україна ХХІ століття”), “Концепції громадянського виховання особистості”, “Концепції патріотичного виховання”.

Патріотизм характеризує рівень розвитку нації, процеси державотворення. Водночас патріотизм характеризують етнічна приналежність та прив'язаність індивіда до рідної домівки, землі. Традиційно патріотичне виховання забезпечувалось родинним вихованням, національною культурою, традиціями, звичаями, соціальними інститутами, законами тощо.

Кризу у вихованні патріотизму молодших підлітків на сьогоднішній день поглиблює і ряд суперечностей, що виникли на суспільному рівні і продовжують діяти на родинному, освітньому і особистісному рівнях. Сюди входять: зниження рівня виховання патріотизму, яке, зокрема, обумовлене суперечністю між традиційними моральними принципами української сім'ї, її опозиції до держави і реаліями сьогодення; руйнація старих суспільних і патріотичних ідеалів і невизначеність нових; суперечність між високими вимогами до педагогів у вихованні патріотизму у дітей і відсутністю єдності виховних програм, підходами до виховання у педагогічних колективах та їхньою розмежованістю з батьками; суперечність ідеалів сучасної української сім'ї, школи і соціуму; неузгодженість між бажанням виховати особистість патріота і втратою зв'язку з народним ґрунтом; суперечності у визначенні героїв України та тлумаченням їхньої діяльності, життєвих позицій в різних регіонах України.

У патріотичному вихованні молодших підлітків особливе місце належить взаємодії з батьками. Суть такої взаємодії полягає в організації спеціальної підготовки дорослих членів сім'ї до виконання виховної функції, що зумовлює вибір напрямів роботи: педагогічна допомога в актуалізації і реалізації виховних можливостей сім'ї; визначення ролі патріотичного виховання в житті родини; аналіз системи патріотичного виховання в сім'ї; виявлення труднощів у патріотичному вихованні дітей в родині; педагогічна допомога в подоланні кризових явищ у взаєминах батьків і дітей; педагогічна робота з формування культури поведінки у молодших підлітків; використання педагогічної діагностики у патріотичному вихованні дітей в сім'ї; педагогічна допомога в організації процесу самовдосконалення і самовиховання в сім'ї.

Різні форми роботи використовувались для поліпшення патріотичного виховання дітей у школі. Вибір форм зумовлювався кількістю вихованців. За кількістю охоплених процесом виховання школярів форми поділяються на індивідуальні, мікрогрупові, групові (колективні) і масові. Форми виховання, залежно від обраних методів виховного впливу поділяються на: вербальні (інформування, збори, лекції, конференції, усні журнали, радіогазети, круглі столи); практичні (походи, екскурсії, конкурси, ігри); наочні (шкільні музеї, кімнати і зали, галереї, виставки, тематичні стенди, шкільні газети, бюлетені, кінолекторії). Спосіб організації кожного виду діяльності потребує творчого підходу з боку педагога. При цьому слід враховувати, що одні і ті самі форми можуть стосуватися різних напрямів діяльності школярів. Порівняння ефективності різних форм свідчить, що у педагогічній практиці найбільш ефективними є індивідуальні і мікрогрупові форми завдяки можливості оперативної зміни педагогічної тактики та умови їх проведення.

Нами також були розроблені виховні години для учнів 5-6 класів з патріотичної тематики, на яких піднімалися проблеми історії України, боротьби

за її незалежність і соборність, національних символів, героїчного минулого, демократичних цінностей, добросусідства, толерантності, міжетнічної взаємодії, європейської євроінтеграції. Таким чином, виховання ціннісного ставлення особистості до свого народу, Батьківщини, держави, нації, патріотизму є нагальною потребою сучасного суспільства, що може бути реалізоване за умови взаємодії інститутів сім'ї і школи.

А. Б. Зайченко

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У ДИТЯЧОМУ ОБ'ЄДНАННІ СПРАВЕДЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ ДО ОДНОЛІТКІВ

Сучасне життя за своєю природою є плинним, змінюваним, тому адекватною формою ситуативної інтерпретації світоглядних проблем і завдань, що постають перед людиною, уявними способами їх розв'язання, виступає світоглядна позиція. У ній особистість надає оцінки новим можливостям і новим ризикам, обґрунтовує свої кроки та дії в цих обставинах.

Світоглядна позиція це явище, в якому здійснюється трансформація об'єктивної дійсності в суб'єктивну реальність, яка представлена на когнітивному, емоційному та регулятивному рівнях і є відображенням смисложиттєвих ставлень і ціннісних орієнтацій особистості в її буденному житті та ситуаціях вибору. Світоглядна позиція важлива для особистості, оскільки вона допомагає вибудовувати взаємини зі світом людей, світом ідей, світом речей, допомагає збалансувати власні потреби й інтереси, потреби оточуючих людей, різних груп, навколишнього середовища, визначити власне місце у світі. Актуальність даної проблеми наукового дослідження зумовлюється не лише об'єктивною потребою підлітка бути чесним та справедливим, але й тим, що досвід справедливого ставлення до однолітків у підлітка малий і рівень культури людських взаємин нерідко недостатній.

В умовах дитячого об'єднання можна коректно реалізувати цю потребу, щоб сформувати в підлітка правильне уявлення про справедливе ставлення до однолітків: права однієї людини закінчуються там, де починаються права іншої; це дії, вчинки, які відповідають морально-етичним та правовим нормам. Виховання в дитячому об'єднанні здійснюється не лише на словах, але і через конкретні справи, в ситуаціях, що є частиною їх повсякденного життя. Саме це відіграє важливу роль у формуванні справедливого ставлення до однолітків як складової світоглядної позиції підлітка.

Виключного значення ця проблема набуває у підлітковому віці, що визначається віковими та психологічними особливостями. У дітей цієї вікової групи виникає інтерес до свого внутрішнього світу, до переживань, пов'язаних з моральними питаннями і проблемами, розвивається самосвідомість, поглиблюється самооцінка, з'являється почуття дорослості – все це створює умови для формування справедливого ставлення до однолітків.

В спілкуванні з ровесниками гармонійно задовольняється і потреба в оцінці іншими, і потреба оцінювати партнера. Рівність ровесників як партнерів по спілкуванню служить передумовою формування у них справедливого ставлення. Контакти з ровесниками стають для підлітків в дитячому об'єднанні

особливо значущими та домінуючими. Це пов'язано з тим, що дитина починає створювати власну “концепцію світу”, яку дорослі не хочуть і не можуть зрозуміти. Предметом стає інша людина – товариш, ровесник як людина. Особистісні взаємини виникають в процесі спілкування і дозволяють підліткам визначитись в середовищі друзів, виявити взаємовідносини з навколишнім світом в цілому. Прагнення дитини задовольнити потребу в спілкуванні надає можливість дорослому спрямовано впливати на формування її особистості, й, зокрема, у розвитку в неї справедливого ставлення до однолітків, що робить її не просто здатною жити серед людей, співіснувати з ними, а підняти у своїй поведінці до принципів гуманістичної моралі. Для формування у підлітка справедливого ставлення до однолітків велике значення має колектив дитячого об'єднання. Діти набувають досвіду колективних взаємовідносин, який впливає на розвиток їх особистості, почуття обов'язку і відповідальності перед товаришами, формуванню потреби в спілкуванні, наданні взаємодопомоги.

Справедливість виступає у нашій свідомості як мета і регулятор важливих ціннісно-сміслових ідей і уявлень. Вона полягає в тому, щоб бути справедливим у ставленні до іншої особистості, поважати її і не втручатись у сферу її свободи, зберігати свободу її дій і не перешкоджати створенню культурних цінностей. Справедливість характеризує співвідношення деяких явищ з погляду розподілу блага і зла, праці і винагороди, злочину і покарання тощо. Якщо відповідність між ними порушується або відсутня тоді місце справедливості займає її протилежність – несправедливість. У моральній свідомості справедливість означає рівність всіх людей в їх правах, можливостях, задоволенні потреб у праці, чесний, об'єктивний розподіл обов'язків. Тільки поважаючи права інших, дитина активно і вільно виконує свої обов'язки, правильно визначає, чому одна людина потребує більше, ніж інші. Справедливість стимулює особистісну активність, самостійність, рішучість у відсічі антигуманних проявів поведінки оточуючих, тісно ув'язується із вимогливістю, принциповістю, добросовісністю, чесністю, правдивістю, чистосердечністю та щирою відкритістю. Почуття справедливості допомагає дитині бути розсудливою, проявляти вміння відстоювати істинну точку зору, правдивість думки, бути самокритичною.

Формування світоглядних позицій особистості в умовах дитячого об'єднання сприятиме становленню у неї гармонійного ставлення щодо себе, природи, культури, людей. Наявність такого світоглядного ставлення відіграватиме помітну роль в житті дитини, допоможе глибше осягнути дійсність; усвідомити власну індивідуальність та сформувати справедливе ставлення до себе та до однолітків. Впровадження педагогічних умов формування справедливого ставлення до однолітків в дитячому об'єднанні буде сприяти набуттю підлітком умінь встановлювати, налагоджувати, підтримувати відносини з однолітками, виявляти чесність стосовно інших, об'єктивно оцінювати інших людей та їх вчинки. На відміну від неформальних співтовариств, кола друзів, дитяче об'єднання гармонійно поєднає організацію спільної діяльності та активне включення дитини у спілкування з однолітками, що сприяє розвитку справедливого ставлення підлітків до однолітків.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У РІЗНОВІКОВИХ МАЛИХ ГРУПАХ ДІТЕЙ З СІМЕЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ БУДИНКІВ

Толерантність як прояв суспільних взаємовідносин залежить від умов життя, середовища, в якому буде зростати людина, від менталітету соціуму, в якому живе людина, який, своєю чергою, впливає на її індивідуальність, світоглядні пріоритети та стереотипи поведінки. Саме менталітет соціуму віддзеркалює специфіку способу життя того чи іншого народу, його традиції, віру, національно-етнічні особливості, життєві пріоритети та цінності, форми прояву толерантної свідомості. Аналіз причин ментальної несумісності людей, людських спільнот і є фактично новою соціально-педагогічною проблемою для педагогіки. Він є необхідним у роботі з дітьми різного віку і батьками-вихователями сімейно-орієнтованих будинків.

Педагогіка толерантності передбачає: створення соціально-педагогічних умов толерантної взаємодії, толерантного середовища; створення умов культури спілкування; розвиток синергетичного мислення, яке дозволяє сприймати широкий спектр особистісних якостей, індивідуальних та етнічних проявів іншої людини; особистісно-орієнтований підхід у навчально-виховному процесі, основою якого є суб'єкт-суб'єктні відношення.

Експериментальна робота спрямована нами на подолання протиріч, виявлених у ході констатувального експерименту, а саме між: необхідністю в розширенні знань учнів про різні аспекти толерантної взаємодії/комунікації та відсутністю у них повної інформації або її заміна побутовими уявленнями; потребою в конкретних різноманітних засобах формування толерантності та їх дефіцитом в сімейно-орієнтованих будинках; поведінкою дитини та формуванням підтримуючого соціального середовища; формами, методами формування толерантності та культурними традиціями, соціальним досвідом вихованців.

Необхідно зауважити, що формування соціальних цінностей дитини-вихованця сімейно-орієнтованого будинку відбувається у поєднанні: індивідуальної роботи з нею; роботи з групою, з якою вона контактує; роботи з оточенням (біологічна сім'я, можлива прийомна родина, усиновлювачі, опікуни, вихователі будинку)

В основу формувального етапу експериментальної роботи щодо формування толерантності школярів – вихованців сімейно-орієнтованих будинків покладено метод індивідуальних планів роботи з дитиною і сім'єю, який виник у відповідь на потреби нової, зреформованої системи допомоги дитині та її сім'ї, яка почала витісняти систему державного втручання в життя сімей шляхом реалізації принципу допомоги. Цей принцип передбачає не просто допомогу тим, хто її потребує, а й активізацію їхніх ресурсів для включення у процес самопомоги.

Метод індивідуальних планів є інструментом, який служить реформі системи інституційної допомоги в інтересах програм підтримки сім'ї, системи опіки над дітьми у формі прийомної родини і створення невеликих програм

інституційної допомоги терапевтичного характеру, в тому числі формування толерантних стосунків в малих групах вихованців, які спільно проживають у сімейно-орієнтованих будинках. Метод індивідуальних планів заповнює також прогалини, які утворились в результаті неефективних групових програм допомоги в дитячих будинках, де не помічались індивідуальні потреби і практично відбувалось відлучення дітей від своїх сімей. Дитячі будинки, скомпрометовані своєю неефективністю і високими витратами, почали поступатися програмам інтенсивної та персоналізованої роботи з сім'єю, а також роботі з відновлення соціальної та емоційної компетентності самої дитини. Нами було розроблено наукове методичне забезпечення відкриття та супроводу таких сімейно-орієнтованих будинків в Україні, зокрема у м.Каневі та м.Кіровограді, створених за допомогою Українського фонду "Благополуччя дітей".

Створювана система соціальної допомоги значною мірою ґрунтується на здобутках західних систем соціальної допомоги, які, починаючи з 20-х років ХХ століття, були розроблені на техніках так званої "роботи з ситуацією". Одним із прекурсорів таких підходів була Мері Річмонд, яка обґрунтувала роботу з ситуацією як процес, який розвиває особистість шляхом свідомо проведеної адаптації кожної окремої одиниці, що виступає у відносинах між людьми і в їх соціальному середовищі. Робота з дитиною та її найближчим оточенням у нашому дослідженні ґрунтується, насамперед, на емоційних взаємовідносинах.

Метод індивідуальних планів роботи з дитиною та сім'єю включає: співпрацю з представниками найближчого оточення дитини і сім'ї; оперативне опрацювання вихователем плану роботи із залученням до його розробки самої дитини; співпрацю в його реалізації з психологом, педагогом, соціальним працівником, а також іншими фахівцями; оцінку результатів соціальної роботи, проведеної з її батьками. План створюється не тільки на основі переданих установі документів, а й спираючись на інформацію, яка активно збиралася у вигляді генограми, аналізу міцності стосунків сторін і потреб родини та дитини, екограми та багато іншого. У своїй роботі ми дотримуємося положень Декларації принципів толерантності (ЮНЕСКО), де підкреслюється, що виховання культури толерантності спрямовано на протидію впливу, який викликає почуття страху та відчуження по відношенню до інших. Такий підхід сприяє формуванню у дітей і молоді навичок незалежного мислення, критичного осмислення та виробки суджень, які базуються на моральних цінностях.

С. М. Зінов'єв

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті визначила головною метою української системи освіти створення умов і можливостей для виховання активної, наполегливої особистості, здатної творчо мислити, спроможної відстоювати результати своїх досягнень. Розв'язання цього завдання на основі сучасних психолого-педагогічних підходів передбачає

обґрунтування змісту та методів навчально-виховного процесу, спрямованого на формування творчої компетентності особистості, яку характеризують не лише відповідні знання і навички, але також ціннісний аспект, мотивація творчої діяльності, здатність застосовувати нові ідеї для досягнення мети тощо.

У контексті проблеми особливого значення набуває система позашкільної освіти, яка завдяки організаційним, змістовним характеристикам є сферою, найбільш сприятливою для розвитку творчої особистості. Законом України “Про позашкільну освіту” розвиток творчої особистості визначено одним з пріоритетних завдань цієї ланки освіти. Вирішенню такого завдання сприяють особливості освітнього процесу у позашкільних навчальних закладах, які засновані на принципах добровільності, відсутності чіткої регламентації, свободи вибору тощо. Поглиблення знань у певній сфері творчої діяльності, набуття відповідних умінь створює можливості для реалізації творчого потенціалу вихованців у тому виді діяльності, до якого він має здібності.

Отже, особливої актуальності у сучасному суспільстві набуває проблема розвитку творчої особистості, що є важливим чинником розвитку суспільства в цілому. Тому створити умови для становлення та розвитку творчої особистості, її самореалізації необхідно вже у ранньому віці. За такого підходу важливим є те, що молодший школяр буде мати змогу розвивати творчі здібності, пізнаючи не тільки світ навколо себе, а й себе самого, розкриваючи резерви для саморозвитку та самовдосконалення.

Нові підходи та тенденції сучасної освіти, зокрема у позашкільних навчальних закладах, потребують оновлення змісту, методів навчання й виховних технологій. Зокрема, сучасною вимогою до організації освітнього процесу у позашкільних навчальних закладах є реалізація компетентнісного підходу в освіті, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток основних компетентностей особистості учня. Сутність компетентнісного підходу, особливості його реалізацій в освітньому середовищі, різні аспекти формування компетентностей особистості представлені у науково-педагогічних джерелах (І.Бех, Н. Бібік, С.Бондар, А.Дахін, В.Кальней, О.Овчарук, О.Пометун, Дж.Равен, І.Родигіна, С.Трубачева, А.Хуторської, С.Шишов, та ін.). Серед основних проблем, актуальних в межах дослідження, наступні: питання виховання особистості; різні аспекти творчості, розвитку творчої особистості; питання компетентнісного підходу в освіті; різні аспекти діяльності позашкільних навчальних закладів.

Творчість, як високий прояв феномену людини, стимулює до пошуку власне вирішення проблеми, дає можливість по-новому підійти до розв’язання питань, бачити нові, приховані від сприйняття проблеми задачі. Творча особистість є категорією теорії особистості, теорії діяльності, теорії творчості, тому формування творчої особистості учня неможливе без цілісного уявлення про її природу, специфіку, якості. Творча особистість – це, з одного боку, суб’єкт творчих соціальних відносин і свідомої творчої діяльності, а з іншого – причина творчої діяльності та соціально-творчих значущих дій, що здійснюються в певному соціальному середовищі. Серед вихідних параметрів творчої особистості основними є: знання, здібності до самоосвіти, пам’ять,

допитливість, спостережливість, уявлення, скептицизм, ентузіазм, наполегливість, фізичне здоров'я.

У контексті проблеми формування творчої компетентності актуальними є визначені Дж. Равеном в переліку основних видів компетентностей наступні: готовність застосовувати нові ідеї й інновації для досягнення мети; знання того, як саме використовувати інновації тощо. Таким чином, на основі теоретичних підходів можемо припустити доцільність розглядати творчу компетентність як надпредметну компетентність; у межах проблеми дослідження говорити про наступні її складові: готовність до творчості, ціннісний аспект, мотивація; міра обізнаності у різних сферах культури й мистецтва, що дозволить використовувати “елементи” різних сфер у власній творчій діяльності; міра оволодіння системою технічних навичок та умінь, що дозволить реалізувати ідеї.

Декоративно-прикладне мистецтво, як складова образотворчого мистецтва і “спадкоємець” народної творчості, відіграє важливу роль у розвитку творчих здібностей, особистісному становленні в цілому. Його різновиди охоплюють майже усі сфери життя. Ліплення, як вид діяльності, більш ніж малюнок чи аплікація, підводить дітей до вміння орієнтуватися в просторі, до засвоєння цілого ряду математичних уявлень. Під час ліплення, за умов використання певних методів, краще проявляється здатність до пошуку чогось нового, тому що є можливість виправити помилки шляхом коригування форми руками, стекою, доліпленням, або видаленням зайвої глини чи пластиліну. Це можна робити по декілька разів, що майже не можливо в малюнку чи аплікації. До того ж ліплення, на відміну від малювання чи живопису, не зображує об'ємний предмет на площині, а відтворює його в об'ємі. Застосування конструктивного ліплення дає змогу ознайомитись з елементарними стереометричними формами, які нас оточують і утворюють усе навколо. А складання із них композицій нагадують процес роботи з конструктором, але кількість, форму, а згодом і колір, учень обирає самостійно. Таким чином, створюються умови для набуття необхідних знань, умінь та навичок, досвіду їх застосування у створенні творчого продукту; розвитку мотивації до творчої діяльності, виховання цінності творчості, що за умови розробки відповідної педагогічної технології створює можливості для формування творчої компетентності особистості.

Отже, наявне протиріччя між необхідністю забезпечення широкого спектру засобів виховання і навчання, які б сприяли розвитку творчої особистості, формуванню її творчої компетентності та відсутністю чіткої системи її реалізації у позашкільних навчальних закладах. Частково цю суперечність можливо розв'язати шляхом розробки й обґрунтування методики формування творчої компетентності молодшого школяра з науково обґрунтованою системою педагогічного впливу на особистість учня засобами декоративно-прикладного мистецтва.

ОСОБИСТІТЬ ЯК СУБ'ЄКТ І ОБ'ЄКТ СУСПІЛЬНИХ СТОСУНКІВ У СПОРТІ

Людина з перших кроків свого життя потрапляє під вплив суспільних стосунків, трансформованих через виховання з боку батьків (у сім'ї), вихователів (у яслах та дитячому садку), вчителів (у школі) і т. д. Суспільство з належними йому виробничими, політичними та ідеологічними відносинами формує погляди, світогляд, ідеологію та мораль людини. Тому людина є об'єктом суспільних відносин, сприймає норми й настанови суспільства, соціальної групи, до якої вона належить.

З віком людина взаємодіє зі все зростаючою кількістю соціальних груп. В кожній групі вона сприймає характерні для неї соціальні настанови і норми поведінки. В сім'ї вона отримує, наприклад, уявлення про родинні стосунки, про відносну автономність життя сім'ї. В школі вона засвоює правила суспільного життя, на виробництві – етику виробничих відносин і тощо. Контакти з різними соціальними групами роблять людину духовно багатшою, більш зрілою у соціальному відношенні.

У різних соціальних групах особистість може відігравати різну роль (соціальну функцію особистості). Цей бік життя людини, у якому вона виступає вже як активна ланка, тобто як суб'єкт, був зрозумілим ще в Стародавній Греції. Платон висловлювався про трагедію і комедію життя, у якій люди відіграють ролі, накреслені долею чи богами. Звичайно, людина обирає соціальні ролі в більшій мірі самостійно (хоч доля випадку і не виключена) або, кінець кінцем, узгоджує їх з певними умовами життя, при цьому протягом життя ці ролі змінюються [1].

Особи, які займаються спортом належать, окрім інших соціальних груп, до специфічної групи – спортсменів. Ця група формується спортом як соціальним явищем, яке є формою суспільних стосунків в певній (спортивній) галузі діяльності. Соціальна група спортсменів також має власні настанови і норми поведінки, власні соціальні цінності. Тому спорт формує людину як особистість не меншою мірою, ніж навчальна та трудова діяльність. Спортсмен виступає не лише, як об'єкт впливу спорту, а й як суб'єкт, як активний учасник певних соціальних відносин в галузі спорту, сприяючи високими спортивними досягненнями створенню духовних цінностей, розширяючи уявлення людства про його можливості. Беручи на себе роль спортсмена, людина прагне поводити себе так, щоб відповідати узагальненому еталону особистості, яка займається спортом: виявляти силу, вправність, мужність, чесність та т. і. Припинивши активні заняття спортом, вона може обрати для себе інші спортивні ролі: тренера, судді, спортивного керівника. Звичайно, зі зміною ролі частково змінюється і характеристика особистості.

Між розвитком суспільства й особистості існує органічний зв'язок, взаємообумовленість. Поведінка і спосіб життя особистості залежать від рівня усвідомлення нею об'єктивних закономірностей суспільного розвитку, від розуміння власної ролі в житті суспільства. Це стосується і спортсменів, активність і прагнення яких можуть бути спрямованими на користь суспільству

чи лише на себе. Спорт, з його боротьбою, з жагою перемоги при недостатньо організованій виховній роботі, може сформувати егоцентричну особистість.

Особистість характеризується спрямованістю, соціальною позицією, індивідуальністю. Спрямованість особистості, яка визначає всю психічну, а часто й практичну діяльність людини, містить в собі мотиви її вчинків та дій. Для спортсмена спрямованість міститься у підкоренні всього його життєвого устрою досягненню висунутої спортивної мети, наприклад, виконанню нормативу майстра спорту. Спрямованість доводить до відповідного емоційного та вольового налаштування, яке підвищує активність людини у одному напрямку і пригальмовує в іншому, відсуваючи на задній рівень інші інтереси та мотиви. Разом з тим поряд з позитивними боками розвитку особистості (концентрація її зусиль у певному напрямку) спрямованість у низці випадків може призводити і до однобокого розвитку особистості. Наприклад, значні тренувальні навантаження через недолік вільного часу можуть гальмувати духовний розвиток спортсмена.

Однак, лише спрямованість ще не визначає суспільну позицію спортсмена як зрілої в соціальному відношенні особистості. Важлива соціальна позиція особистості, тобто система її ставлення до матеріальних умов життя, до суспільства, до людей, до обов'язків – особистих і суспільних. Позиція особистості характеризує її моральний склад, її соціальні настанови, розвиток почуття пошани, обов'язку. У цьому відношенні вітчизняний спорт дає безліч прикладів соціальної зрілості спортсменів нашої країни: виявлення ними патріотизму, інтернаціональної солідарності, мужності та героїзму при захисті Батьківщини у різних військових бойових ситуаціях. Зараз не завадило б згадати футбольний матч, влаштований гітлерівцями між німецькою командою та футболістами київського “Динамо”. Незважаючи на попередження з боку німців, що кияни мають будь-що програти, бо вони будуть розстріляні (і зустрічей було кілька), динамівці все ж виграли.

Індивідуальність – це ще одна важлива складова особистості. Вона пов'язана з тим особливим, специфічним, що відрізняє одну людину від інших, що містить як природні, так і соціальні, як соматичні, так і психічні властивості. Оригінальність особистості пов'язана з її індивідуальністю. Щоправда, іноді оригінальність намагаються замінити штучним створенням ефекту оригінальності. Якщо перша віддзеркалює специфічність розвитку здібностей людини, стиль її діяльності, ґрунтований на природних показниках, то друга, не маючи внутрішнього підґрунтя, віддзеркалює лише намагання виокремити себе з оточення людей чи з певної соціальної групи манерою поведінки (найчастіше зухвалої), поглядами на явища суспільного життя, одягом та іншим. Створення ефекту оригінальності може мати місце і в спорті (недбалі зачіски, будь-як надягнута спортивна форма і т. і.), тому формування особистості, сприяючи розвитку індивідуальності, має передбачати засоби боротьби зі створенням ефекту оригінальності.

СУЧАСНИЙ СТАН РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ: ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ

Виходячи з Указів Президента, постанов та доручень Кабінету Міністрів, Верховної Ради, вимог діючого законодавства, пріоритетними напрямками діяльності Міністерства освіти і науки, сім'ї та спорту є впровадження в навчально-виховний процес закладів системи освіти здоров'язбережувальних технологій, модернізація фізичної культури, покращення спортивно-масової роботи та дитячо-юнацького спорту. Сьогодення вимагає вироблення нових підходів щодо забезпечення необхідного обсягу рухової активності учнів у навчальний та позашкільний час, оскільки школа – це єдина структура, яка охоплює всіх дітей і здатна системно й послідовно формувати мотивацію до здорового способу життя.

В цілому, згідно матеріалів статистичної звітності, на 01.01.2010 року кількість учнів загальноосвітніх навчальних закладів, які займаються всіма видами фізкультурно-оздоровчої роботи становила 1793124 особи (41%). В розрізі територій зазначений показник складає від 14% до 53 %.

Важливу роль у підвищенні мотивації учнівської молоді до активних занять фізичною культурою і спортом, ролі навчального предмета “фізична культура” стало впровадження в попередньому навчальному році державної підсумкової атестації з фізичної культури в 11 класі (як екзамен за вибором учнів). У формуванні фізичного та соціального здоров'я учнівської молоді, розвитку їх основних фізичних якостей та рухових здібностей значну роль відіграють заняття в секціях та гуртках спортивного спрямування. Аналіз їх діяльності за останні два роки свідчить про певні позитивні зрушення у цьому напрямі. Зокрема, у 2009/2010 навчальному році їх відвідувало понад 300 тисяч дітей, що складає 18,6%. Це майже на 2% більше ніж у 2008/2009 навчальному році.

Одним з пріоритетних завдань навчальних закладів у формуванні здорової особистості дитини, є їх співпраця з батьківською громадськістю. Протягом навчання батьки, керівники навчальних закладів та педагогічні колективи повинні постійно піклуватися станом здоров'я дитини, а разі необхідності здійснювати спільні заходи щодо його своєчасного діагностування та покращення. Разом з тим, кількість учнів загальноосвітніх навчальних закладів, які віднесені за станом здоров'я до спеціальної медичної групи, у 2009/2010 навчальному році становила загалом 260613 осіб (6%), що на 1,8% більше ніж у попередньому році.

З метою організації змістовного дозвілля учнівської молоді, їх залучення до активних занять фізичною культурою та різними видами спорту, міністерством в 2009/2010 навчальному році проводилася I Всеукраїнська Олімпіада серед учнів загальноосвітніх навчальних закладів з видів спорту, в якій прийняли участь школярі з Автономної Республіки Крим, всіх областей України, міст Києва і Севастополя. Найбільш активну участь в Олімпіаді взяли: Київська область – в 11 видах спорту, Закарпатська обл. – у 10, Івано-Франківська, Дніпропетровська, Чернівецька, Миколаївська області – у 9

видах. Найкращі команди були з наступних загальноосвітніх навчальних закладів: навчально-виховний комплекс №14 м. Полтави (директор В.В.Піддубна), ЗОШ №2 м. Сквири Київської області (директор В.С.Малиновська), ЗОШ №27 м. Вінниці (директор І.В.Кіровська), ЗОШ №7 м. Староконстантинів Хмельницької області (директор О.Г.Шевченко), ЗОШ №19 м. Тернополя (директор Г.В.Ярема).

У 2009/2010 навчальному році також проводилися: Всеукраїнські дитячі спортивні ігри “Старти надій”, в яких брали участь 390 дітей із 26 регіонів України (МДЦ “Артек”, вересень). Перше місце виборола гімназія №3 м. Дергачі Харківської області, II місце – ЗОШ №3 м. Білгород-Дністровський Одеської області, III місце – ЗОШ №1 м. Каховка Херсонської області; Всеукраїнські змагання “Діти – олімпійська надія України”, в яких брали участь 400 школярів (МТ ММС “Молода гвардія”, жовтень). Переможцями та призерами в командній першості з видів спорту стали команди: Вінницької, Івано-Франківської, Київської, Миколаївської, Одеської, Рівненської та Чернігівської областей. Ці знакові для всього українського школярства змагання проводились Міністерством спільно з Національним Олімпійським Комітетом та Фондом сприяння розвитку фізичної культури, спорту і туризму.

Справжніми святами спорту для дітей та молоді з розумовими вадами стали змагання в рамках Європейських футбольних та баскетбольних тижнів, Всеукраїнських змагань з плавання, які проводились Міністерством та громадською організацією – Спеціальною Олімпіадою України. Особливо активно робота з цією категорією дітей та молоді проводилась у Львівській, Харківській, Миколаївській, Одеській, Житомирській областях, Автономній Республіці Крим, м. Києві.

З 6 по 13 грудня 2009 року у м. Доха (Катар) проходили змагання XIV Всесвітньої Гімназіади, в якій прийняли участь близько 2000 учасників з 42 країн світу. Національна збірна України була представлена 60 учнями-спортсменами з 19 регіонів держави у всіх 4-ох видах програми (легка атлетика, плавання, спортивна та художня гімнастика). Українські спортсмени вибороли 32 медалі (9-золотих, 15-срібних та 8-бронзових) та зайняли почесне 4 загальнокомандне місце.

Плідна співпраця з Національним Олімпійським Комітетом України дозволяє більш активно залучати до фізичного виховання та спорту учнівську та студентську молодь. Зокрема, напередодні Дня фізичної культури і спорту в навчальних закладах проводився Всеукраїнський олімпійський урок “Спорт і фізичне виховання – утвердження здорового способу життя”, який дозволяє ознайомити підростаюче покоління з олімпійськими ідеями та традиціями, дає змогу випробувати свої сили у міні-змаганнях, поспілкуватись з легендами українського і світового спорту.

У системі Міністерства освіти і науки України станом на 1 січня 2010 року функціонує 648 спортивних шкіл, з них 596 дитячо-юнацьких (ДЮСШ) та 52 спеціалізовані дитячо-юнацькі спортивні школи олімпійського резерву (СДЮШОР). У порівнянні з 2008 роком кількість спортивних шкіл системи освіти зменшилась на 10 одиниць, а саме: 6 – ДЮСШ, 4 – СДЮШОР. Якщо

провести порівняльний аналіз динаміки розвитку шкіл за останні десять років, то можна відмітити що найбільша кількість їх була у 2007 році.

На даний час, у спортивних школах системи освіти культивується 82 види спорту, з них 44 олімпійських, 33 неолімпійських, 1 – технічний та 4 види спорту для дітей з обмеженими можливостями. Найпопулярніші олімпійські види спорту: футбол – 458 відділень, легка атлетика – 324, волейбол – 300, баскетбол – 202, теніс настільний – 138. Серед неолімпійських видів спорту: шахи – 90 відділень, спортивна акробатика 33 та пауерліфтинг 26 відділень. Із зимових видів спорту функціонує 31 відділення з лижних перегонів, 7 – з гірськолижного спорту, 2 – з біатлону, 1 – стрибки з трампліна. В цілому, в 2704 відділеннях з видів спорту, контингент учнівської молоді складає – 491723 осіб. Охоплення учнів ДЮСШ системи освіти має наступну динаміку. За поточний рік підготовлено: 240 Майстрів спорту України та 28 Майстрів спорту міжнародного класу.

Фінансування спортивних шкіл системи освіти у 2009 році збільшилось на 83,2 млн. гривень, (з них 77,1 млн. складають видатки на заробітну плату). той же час на 1,13 млн. гривень зменшились витрати на навчально-спортивну роботу, що негативно вплинуло на якість підготовки молодих спортсменів, унеможливило їх участь у змаганнях різного рівня та проведення оздоровчої роботи в літній та зимовий період. Викликає стурбованість стан матеріально-технічної бази з фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах та спортивних школах. Зокрема, кожна десята школа не має спортивних залів, а 40 відсотків діючих спортивних залів не відповідають сучасним вимогам. Рівень забезпеченості загальноосвітніх навчальних закладів спортивними спорудами потребує оновлення.

Л. Р. Карпушевська

СТАТЕВО-РОЛЬОВЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ЯК УМОВА ВИХОВАННЯ СТАТЕВОЇ КУЛЬТУРИ

Підготовка старшокласників до самостійного життя, до життєвого самовизначення та реалізації життєвих планів є важливою проблемою для навчальних закладів інтернатного типу. Одна з умов входження дитини у соціальне середовище – засвоєння статевої ролі та культури міжстатевих і шлюбно-сімейних взаємин. Таким чином виникає необхідність виховання статевої культури особистості, формування системи ціннісно-нормативних орієнтацій особистості, як представника певної статі. На думку вчених (Н. Исаев, В. Кагагн.), юнацький вік – вирішальний період у формуванні особистості майбутніх чоловіків і жінок. На підліткові та юнацькі роки припадає етап вторинної статевої ідентифікації. Особливу роль у цьому процесі відіграє наслідування взірців (моделей), вибір яких залежить від ступеня фрустрації певних потреб дитини. Існує чимало наукових підтверджень тому, що уявлення про своє призначення як чоловіка чи жінки, модель їх поведінки в родині тощо відрізняються у людей, які виховувались у повній та неповній сім'ях, зростали в будинках маляти, виховувались в закладах інтернатного типу.

Отже, зовнішні умови, особливості близького оточення дитини, діапазон

та зміст підтриманих соціумом нормативів статево-рольової та сексуальної поведінки впливають на набуття гендерної ідентичності підлітків та юнаків. Чим ширшим є соціально-психологічний простір, зазначає Т.Говорун, для освоєння андрогенних статевих ролей, тим вища їхня узгодженість у структурі “Я-чоловік” та “Я-жінка”. Чим більшою мірою у соціальних очікуваннях та вимогах навколишнього оточення проявляються сексичні установки, тим ригіднішою виявляється статево-рольова поведінка індивіда, тим більша неузгодженість статевих ролей в образі “Я”.

Виходячи з вищезазначеного, проблема статево-рольового самовизначення особливо актуальна для учнів інтернатних закладів, що виховувались у неблагополучних сім'ях, втратили одного чи обох батьків, і, таким чином, не мали можливості засвоїти адекватні зразки статево-рольової поведінки. Крім того, педагогічні колективи навчальних закладів в основному складаються із представників жіночої статі, що обмежує можливість вихованців спостерігати і наслідувати гендерну поведінку обох статей та засвоювати норми міжстатевого спілкування. Саме тому однією з умов виховання статевої культури старшокласників шкіл-інтернатів є статево-рольове самовизначення особистості, процес, за допомогою якого відбувається формування уявлень про свій “Я-образ” як носія чоловічих або жіночих соціальних ролей, зумовлений соціально-культурною ситуацією.

Проблема статево-рольового самовизначення у старшому підлітковому віці пов'язана із здатністю до прояву дорослого “Я” старшокласниками, коли індивід шукає адекватні атрибути прояву своєї дорослості. Перш за все це стосується статево-рольової поведінки, що відображає наявність зрілої або незрілої ідентичності. Саме незріла ідентичність стає джерелом переживань кризи статево-рольового самовизначення у старшокласників і проявляється як стани дисгармонії в міжособистісних відносинах, відсутність активної життєвої позиції і нездатності позиціонувати свої потреби і захистити свої інтереси. Ускладнення міжособистісних відносин призводить до розвитку різних форм девіантності (формування залежностей, гіпер- або гіпотрофованих форм статево-рольової самореалізації). На поведінковому рівні відбувається привласнення патернів, серед яких можна виділити декілька основних: патерн пошуку особисто-значущих сенсів, захисна поведінка, пасивна рефлексія, фаталізм.

Позитивне розв'язання кризи статево-рольового самовизначення старшокласниками на поведінковому рівні проявляється в розширенні способів самовираження, в зміні відчуттів якості життя, вибудовуванні своєї життєвої перспективи і програми реалізації життєвого задуму. Тому формування здатності до статево-рольового самовизначення в учнів шкіл-інтернатів потребує усвідомлення та актуалізації їх власної потреби до самореалізації (“кимсь бути в майбутньому”). Для створення образу бажаного майбутнього необхідно усвідомити свої бажання, що потребують самореалізації. Але для цього важливим і необхідним кроком є усвідомлення себе активним суб'єктом сьогодення, “я вже кимсь є”, включаючи статева ідентифікацію.

Таке усвідомлення спирається на прийняття себе як “позитивного Я”, що, в

свою чергу, тісно пов'язане з прийняттям старшокласника як цілісної особистості авторитетними для нього дорослими. Тому важливою задачею педагога інтернатного закладу є виконання підтримуючої функції, коли він не моралізує, не оцінює, не регламентує, а дбайливо спостерігає та “віддзеркалює” поведінку та почуття дитини. В такому разі це дає вихованцю можливість побачити свої дії на відстані та відчувати наслідки своїх дій, вчинків як переживання.

З метою сприяння статево-рольовому самовизначенню старшокласників шкіл-інтернатів, формування позитивно-орієнтованого уявлення про самого себе та своє майбутнє, включаючи плани щодо створення сім'ї та виконання гендерних ролей, ми розробили схему процесу створення соціального образу представника певної статі, який складається з чотирьох основних етапів: 1) визначення мети (для чого необхідно ця зміна, які очікувані результати); 2) розробка та деталізація бажаного образу (які риси характеру, властивості і якості – мускулінні/фемінні – він повинний включати, як вони повинні сполучатися один з одним, яка повинна бути цілісна система “Я” в очах навколишніх); 3) розробка зв'язаних з образом соціальних статевої ролей, місця в суспільстві (характерні форми поведінки і реакції в типових ситуаціях, прояв установок, ціннісних орієнтацій та індивідуальних особливостей у міжстатевих відносинах); 4) реалізація образу та пов'язаних з ним поведінки і соціальних ролей на практиці. Такий підхід дозволяє виробити чітку позицію педагога інтернатного закладу у вихованні статевої культури старшокласників і виступає дієвим засобом вирішення проблеми статево-рольового самовизначення вихованців.

В. І. Кириченко

МІЖСЕКТОРАЛЬНА ВЗАЄМОДІЯ У ПРОФІЛАКТИЦІ ДИТЯЧОЇ БЕЗДОГЛЯДНОСТІ В УМОВАХ ВЕЛИКОГО МІСТА

Європейська стратегія “Здоров'я і розвиток підлітків” зазначає, що домінантою сучасної парадигми формування здорового способу життя і профілактики ВІЛ/СНІДу в молодіжному середовищі є інтеграція сил, способів, ресурсів і можливостей державних установ, громадських організацій, Церкви й приватного сектору на всіх рівнях, або розгалужена міжсекторальна взаємодія. Останнім часом цей термін почав активно використовуватися у практиці превентивного виховання України. Для унеможливлення різночитань і непорозумінь та з метою виділення сутнісних характеристик явища міжсекторальної взаємодії в процесі профілактики дитячої бездоглядності, ми вирішили конкретизувати терміни, що використовуються науковцями при дослідженні проблеми. Такими є: “взаємодія”, “співпраця”, “соціальне партнерство”.

В українській мові термін взаємодія широко вживається для позначення узгодженості дій, взаємної підтримки. У Філософському енциклопедичному словнику взаємодія визначається, як “категорія, що відображає процес впливу об'єктів один на одного” [1, с. 190]. У словнику з соціальної педагогіки вона характеризується як “процес безпосередньої або опосередкованої дії об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок” [2,

с. 79] і виступає як інтегруючий чинник, що сприяє утворенню структур. Взаємодія виражає характер і зміст відносин між суб'єктами профілактики, що розрізняються за виконуваними функціями.

Резюмуючи сутнісні характеристики міжсекторальної взаємодії можна скласти наступне тлумачення поняття стосовно нашої проблеми: міжсекторальна взаємодія у профілактиці дитячої бездоглядності – це особливий тип співпраці органів місцевого самоврядування, навчальних закладів, родин учнів, громадських організацій та бізнес-структур, узгоджений відповідно стратегії, напрямам і технологіям діяльності, часу, місцю проведення і спрямований на ефективне вирішення профілактично-виховних задач. Як видно, головною метою міжсекторальної взаємодії ми вбачаємо максимальне узгодження й ресурсне забезпечення реалізації спільних інтересів учасників процесу профілактики дитячої бездоглядності. Основний механізм досягнення її ефективності – особливий тип співпраці, або соціальне партнерство, яке вибудовується на довірчих началах, з абсолютним дотриманням інтересів суб'єктів профілактики і спирається на цивільний, сімейний, кримінальний кодекси України, меморандуми про спільну діяльність та інші підзаконні акти.

Деякі науковці зазначають, що термін “співпраця” недостатньою мірою відображає систему партнерських відносин у педагогічному процесі. Щоб розкрити сутність і зміст поняття міжсекторальної взаємодії в профілактиці дитячої бездоглядності, ми повинні розглянути початкову категорію, якою є “партнерство”. Вивченням міжсекторального партнерства як феномену суспільного життя займаються філософи, політологи, психологи, педагоги, юристи, економісти. Останнє розуміння партнерства є найбільш важливим, таким, що дозволяє змінювати, проектувати, апробувати і встановлювати нові суспільно значущі функції системи освіти. При цьому в кожній ситуації міжсекторальної взаємодії різні розуміння соціального партнерства можуть бути представлені одночасно. У всіх вищезазначених джерелах наголошується, що роль міжсекторальної взаємодії завжди пов'язана з реалізацією певної програми співпраці між різними секторами суспільства, пошуком згоди і компромісу, синхронізацією виховних впливів у вирішенні складних соціальних та інших безпосередньо пов'язаних з ними відносин.

Ефективність будь-якої взаємодії підвищується в разі її нормативно-правового забезпечення. Відповідаючи на питання “Що є правовою основою міжсекторальної взаємодії?” експерти посилались на основоположні засади конвенції ООН про права людини, рекомендації Міжнародної організації праці, Укази президента України, Концепцію та Державну Програму подолання дитячої безпритульності та бездоглядності на 2006-2010 роки, затверджені Постановою Кабінету міністрів України 11 травня 2006р. за № 623. Спираючись на розроблені державою нормативно-правові основи для розвитку партнерства в профілактичній діяльності, необхідні для врахування особливості кожного навчального закладу, можна закласти у власні локальні акти чи договір або меморандум про спільну діяльність тощо. Таким чином, міжсекторальна взаємодія сьогодні – це принципова необхідність, оскільки очевидно, що успішніше здійснює профілактику дитячої бездоглядності той навчальний заклад,

який відкритий для співпраці, швидше реагує на суспільні зміни й проблеми місцевої громади, шукає нові ресурси для вирішення проблем і руху вперед.

Література:

1. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Г.В. Осипова. – М.: ИНФРА, 1998. – 488 с.

2. Соціальна педагогіка: підручник / За ред. А.Й. Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 486 с.

3. Дитяча бездоглядність та безпритульність: історія, проблеми, пошуки: навч. посіб. / В. М. Оржеховська, В. Є. Виноградова-Бондаренко – К.: [б. в.] 2004. – 178 с.

4. Зверева І.Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика: монографія/ Ірина Дмитрівна Зверева. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 393 с.

5. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: наук.-метод. посіб. / За заг.ред. І.Г.Єрмакова. – Запоріжжя, Центоріон, 2005. – 640 с.

О. В. Кравченко

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДОВІРЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ ДО ОДНОЛІТКІВ В ДІЯЛЬНОСТІ ДИТЯЧИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ

Стан аномії, характерний для сучасного суспільства, створює атмосферу нестабільності. Особливо чутливим до цих несприятливих тенденцій є підлітковий вік. Тому виникає потреба дослідження психолого-педагогічних механізмів та умов гармонізації відносин підлітка зі світом та самим собою. Одним з таких механізмів є довіра, як головна умова суб'єктного переживання психологічного комфорту людини в соціумі. Відповідно існує проблема пошуку та визначення вікових та індивідуальних особливостей виховання в дитячому громадському об'єднанні, зокрема, спрямованого на формування довірчої взаємодії дитини зі світом і однолітками, визначення балансу оптимальних рівнів довіри та недовіри.

Довіру до однолітка можна розглядати як частковий випадок довіри до світу, адже при взаємодії з іншим цей інший стає тією частиною світу, з якою взаємодіє людина. Оскільки довіра пов'язана з безпекою та значущістю того, кому довіряють, довіру можна розглядати як специфічний вид ціннісного ставлення, в даному випадку – до однолітка, члена дитячого об'єднання.

Для розуміння особливостей дитячого об'єднання як громадського, важливо врахувати наступні принципи: “самореалізація як сенс включення особистості в об'єднання; самоорганізація як механізм, що засновує громадське об'єднання дітей та дорослих; самодіяльність як спосіб існування об'єднання; самоуправління як засіб, що забезпечує функціонування об'єднання; соціальна реальність як змістовне джерело організованої дитячої самодіяльності та сфера реалізації дитячої активності; функція дорослих на участь та підтримку, відповідальність дорослих за педагогічні наслідки організованої дитячої самодіяльності; зростаюча включеність дітей у суспільні відносини як спосіб становлення особистості в дитячому об'єднанні” [2, с. 96]. Діючи за такими принципами виховна система дитячого об'єднання формує досвід солідарної

участі в облаштуванні суспільного життя та суспільно-прийнятні способи соціального самоствердження, засвоєння досвіду суспільного самоуправління та соціальної відповідальності. Головною умовою та способом формування такого досвіду виступає колективно організована, спільними зусиллями реалізована спільна діяльність, що базується на довірі.

Вивчаючи специфіку становлення у підлітків довірливого ставлення в умовах дитячого об'єднання ми з'ясували, що довіра їх реалізується по-різному у відношенні до дорослих та до однолітків і створює два кола довірливого спілкування. Довірливе ставлення до однолітка базується на уявленні підлітка про своє реальне, сьогоденне "Я", а до дорослого – на уявленні про своє майбутнє, бажане "Я". Це визначає якісну та змістовну різницю інформації, призначену однолітку та дорослому. Прояв довіри до однолітка має параметри, що відрізняються по мірі стійкості, інтенсивності, широти та глибини саморозкриття. Це надає довірі якостей вибірковості та парціальності. Серед членів дитячого об'єднання довіра до однолітків з таким же статусом, базується на уявленні суб'єкта про своє реальне, сьогоденне "Я", а по відношенню до членів групи з більш високим статусом – про майбутнє, бажане "Я". Прояв довіри також різниться за мірою стійкості, інтенсивності, широти та глибини саморозкриття.

Попередній аналіз результатів дослідження, дозволяє нам стверджувати, що довіра є *інтегральним результатом суб'єктних, об'єктних, середовищних та ситуативних факторів*. Окрім того, ми вважаємо, що внутрішнім механізмом детермінації актуальної довіри виступають такі фактори, як *конкретна довіра, досвід довіри та базова довіра*. В цьому контексті саме перший та другий фактори мають враховуватись нами при формуванні довіри в умовах дитячого руху. Ступінь взаємності, міри довіри до себе та до іншого визначає формування різних видів довірливих ставлень. Особистість: 1) рівною мірою довіряє собі та партнеру – *діалогічне спілкування*; 2) довіряє тільки собі і не довіряє іншому – *суперництво*; 3) обидва довіряють іншому більше, ніж собі – *безвідповідальність*; 4) один довіряє собі та іншому, другий – тільки собі – *маніпуляція*; 5) один довіряє собі та іншому, другий – більше іншому, ніж собі – *авторитетне ставлення*; 6) один довіряє тільки собі, другий тільки іншому – *залежність*.

В основу формування довіри в умовах дитячого руху ми вважаємо доцільним поставити гуманістичні принципи, орієнтовані на розуміння, визнання та прийняття іншої особистості. Пошук конкретних засобів та методів виховання та розвитку оптимального співвідношення довіри, як до себе, так і до світу, є важливим соціальним та практичним завданням. Тренінги, бесіди та ігри можуть виступати засобом гармонізації відносин підлітка одночасно зі світом та з собою. Тренінги по формуванню довірливого ставлення базуються на ряді положень: 1) довіра, функціонуючи у системі "вихователь-підліток", виступає в якості однієї з основних умов формування характеру взаємодії в цій системі; 2) достатній рівень довіри в системі "підліток-підліток" створює умови для просоціального розвитку особистості підлітка; 3) тренінги по формуванню довіри у підлітків мають на меті розвиток особистісної сили підлітків, віри в себе, усвідомлення значущості довіри в процесі спілкування з ровесниками, а

також вироблення певних навичок, пов'язаних з вмінням формувати взаємні довірливі відносини в процесі взаємодії; 4) усвідомлення ролі різних стратегій поведінки, які породжують різні ефекти та феномени міжособистісних відносин, пов'язаних з наявністю різних видів довіри або її відсутністю; 5) розвиток якостей та здібностей, пов'язаних з вмінням будувати довірливі відносини, що базуються на взаємних ціннісних особистісних позиціях. Тобто, тренінги, як один з методів, передбачають просування підлітка і в пізнанні себе самого, і в оволодінні новими поведінковими, довірливими навичками.

Література:

1. Антоненко И.В. Социально-психологическая концепция доверия / И.В. Антоненко. – М., 2006.
2. Кирпичник А.Г. Организационные основы детского общественного движения / А.Г. Кирпичник // Основы социокинетики детства. – М., 2009, 96 с.
3. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия / А.Б. Купрейченко. – М., 2008.
4. Скрипкина Т. П. Психология доверия / Т. П. Скрипкина. – М., 2000.

С. В. Кушнар'ов

ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ СОЦІАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЛИХ ГРУПАХ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ

Інтерес суспільних наук до процесу формування базових соціальних цінностей сучасної молоді пояснюється надзвичайною важливістю, оскільки підтримання людського потенціалу є одним з основних чинників стабільності, а значить безпеки будь-якого суспільства. Для кримінологів, психологів і педагогів процес формування базових соціальних цінностей сучасної молоді представляє значний інтерес ще й тому, що від його успішності залежить спрямованість індивіда, його діяльність – позитивна, творча або деструктивна, злочинна. Безумовно, в сучасних умовах з'явилися нові цінності в українському суспільстві, які дуже активно переймає молодь. Але, незважаючи на це, нова чітка система цінностей в сучасному суспільстві ще не сформована, відсутні стійкі орієнтири, не визначені соціальні пріоритети.

Проведене фахівцями лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України соціологічне дослідження показало, що сучасна молодь – це нове покоління українських громадян з радикально зміненими за останні десятиліття мотивами поведінки, моральними цінностями, соціально-професійними орієнтирами. До того ж існує достатньо значна група молоді, яка вже не живе або не хоче жити відповідно до норм і законів нашого суспільства. Як наслідок, лише протягом 2010 року в пенітенціарних установах відбували кримінальне покарання 1479 неповнолітніх засуджених.

Загальновідомо, що протягом свого життя особистість постійно оволодіває одними функціями-ролями і втрачає інші. У засуджених до позбавлення волі процес засвоєння нових функцій-ролей якісно змінюється, що потребує значної перебудови звичних шаблонів поведінки, системи установок і ціннісних орієнтацій. Соціальні функції-ролі засуджених, як членів суспільства, або взагалі не виконуються, або значно обмежені. Дослідження цього питання показало, що

в умовах ізоляції від суспільства людина виконує не більше 10% тих соціально схвальних функцій-ролей, які вона повинна виконувати на волі.

Оскільки проблема формування базових соціальних цінностей в малих групах неповнолітніх засуджених має міждисциплінарний характер, нами здійснено детальний аналіз можливостей методичного арсеналу сучасної психології, педагогіки та соціології. За результатами аналізу встановлено, що з усього розмаїття існуючих методик для діагностики базових соціальних цінностей найбільш доцільно застосовувати: соціометричний метод Дж. Морено; методику Ш. Шварца для вивчення цінностей особистості; метод оцінки морального розвитку особистості, розроблений фахівцями Білоруської медичної академії післядипломної освіти та Білоруського центру медичних технологій; вербальний проєктивний тест Must-тест для визначення життєвих цінностей особистості (запропонований П.М. Івановим та Є.Ф. Колобовим). Таким чином, на сьогоднішній день існує певний перелік психологічних методів і методик, спрямованих на діагностику соціальних цінностей, які в повній мірі можна застосовувати і в роботі з неповнолітніми засудженими.

Виходячи із специфіки пенітенціарної системи, а також з урахуванням попередніх досліджень, найбільш тісно пов'язані із соціально-психологічним кліматом у малій групі і моделями групової та індивідуальної поведінки неповнолітніх засуджених такі базові соціальні цінності: авторитет, довіра, солідарність, толерантність, які є універсальними. Окрім того, для пенітенціарної системи ці поняття актуальні самі по собі, оскільки без них неможливі будь-які перетворення в сучасній пенітенціарній школі.

Базуючись на якісних змінах, які зазнає сучасна система освіти в Україні, відповідаючи на вимоги часу, враховуючи новітні психолого-педагогічні технології навчання, до арсеналу яких, насамперед, належать інтерактивні методи, а також зважаючи на відсутність цілісної методики формування базових соціальних цінностей в малих групах неповнолітніх засуджених, нами розроблений соціально-педагогічний тренінг (далі – СПТ) конструктивної взаємодії в якому присутні елементи психологічного впливу і педагогічного навчання та виховання. Враховуючи специфічні умови пенітенціарних установ, вікові особливості неповнолітніх засуджених, а також завдання і мету дослідження, як базові елементи СПТ були обрані типові життєві проблемні ситуації: “мозковий штурм” та групова дискусія.

Обрання інтерактивних методів для застосування у практичній діяльності пенітенціарних установ не випадкове, оскільки гіпотетично була передбачена можливість практично відчувати неповнолітніми засудженими дію Закону, відповідальності, обов'язку, права, що є одним з можливих варіантів формування особистісної переконаності в правомірності вчинків і необхідності змінити свою поведінку на краще.

На закінчення зазначимо, що проблема формування базових соціальних цінностей в малих групах неповнолітніх засуджених охоплює досить широке коло питань щодо особливостей взаємодії спецконтингенту пенітенціарних установ із середовищем, визначення його елементів, характеру міжособистісних і міжгрупових стосунків в умовах позбавлення волі, механізму

соціально-психологічної адаптації до нових умов життя і соціального оточення, механізму утворення неофіційних малих груп і характеру спілкування в групах, впливу групових процесів на особистість і на формування колективу, чинників, які визначають інтенсивність цього впливу тощо. Все це зумовлює надзвичайну актуальність, теоретичне і практичне значення обраної теми дослідження, насамперед, із кримінологічних, соціально-педагогічних та психологічних позицій.

О. П. Липецький

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ТЕХНІЧНИХ ГУРТКАХ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У сучасних умовах розвитку позашкільної освіти важливими і необхідними є розробка і впровадження нових підходів, що сприятимуть підвищенню її якості і забезпеченню доступності. Серед них важлива роль належить компетентнісному підходу. Теорія компетентнісного підходу в освіті розроблялася і була представлена в працях зарубіжних і вітчизняних учених Р.Бадера, Д.Мертенса, Б.Оскарсона, А.Шелтена, С.Шо, Н.Бібік, Л.Ващенко, І.Єрмаков, О.Локшина, О.Овчарук, Л.Паращенко, О.Пометун, О.Савченко, С.Трубачева та ін. Практичну реалізацію компетентнісного підходу, формування компетентностей особистості розкрили в своїх роботах вчені І.Агапов, В.Болотов, А.Вербицький, І.Зимняя, Е.Зеєр, М.Катунова, В.Лаптев, О.Лебедев, Н.Радіонова, В.Серіков, А.Тряпицина, А.Хуторський, С.Шишов та ін.

Компетентнісний підхід у позашкільній освіті – це підхід, що базується на застосуванні в меті, завданнях, змісті, формах та методах позашкільної освіти компетентностей особистості. Він носить закономірний характер, виходить із узагальнення практики, і виступає проти одностороннього характеру і передбачає посилення практичної спрямованості освіти, засвоєння підростаючим поколінням компетентностей, що дозволять йому повноцінно реалізувати себе в сучасних умовах. Соціальна компетентність у технічних гуртках позашкільних навчальних закладів спрямована на виховання та розвиток загальної культури особистості, здатності до співпраці, самореалізації та самовизначення. Одним із сучасних методів в роботі позашкільних навчальних закладів є соціальне проектування. Даний метод дозволяє відійти від традиційного підходу в організації навчально-виховного процесу в позашкільному закладі освіти, подолати пасивність учня, включити його в активну перетворювальну діяльність.

Результати проведеного нами констатувального експерименту на базі Центру науково-технічної творчості молоді “Сфера” Оболонського району м. Києва в технічних гуртках авіа- та моделювання засвідчили, що учні мають переважно низький 43,4% та середній 37,2% рівні сформованості соціальної компетенції. Високий рівень сформованості мають лише 19,4% вихованців.

Для формування вище зазначених компетентностей особистості нами було запропоновано соціальне проектування, яке є одним з найважливіших елементів розвитку громадянських знань і вмінь, активної позиції в суспільному житті.

Спробувати свої сили в розробці реальних проектів, результатом яких може стати зміна соціальної ситуації (у школі, позашкільному навчальному закладі, мікрорайоні, тощо). Соціальні проекти в технічних гуртках дають можливість учням пов'язати й співвіднести загальні знання, уміння та навички отримані на уроках та гурткових заняттях з реальним життям. Беручи участь у реалізації проектів, вихованці конкретними справами проявляють свою громадянську позицію та активність, відповідальність, виховують такі якості як цілеспрямованість, послідовність, наполегливість, уміння відстоювати свою думку, доводити розпочату справа до кінця.

Окремо можемо виділити форму роботи з мікро групами у технічних гуртках при формуванні команд, які представляють окремий гурток, позашкільний центр, район або область на змаганнях з технічних видів спорту різного рівня, коли інтереси особистості необхідно підпорядковувати спільним інтересам команди і навпаки, коли досягнення окремих членів команди залежить від спільної роботи. Метою соціального проектування в технічних гуртках позашкільних навчальних закладів є: формування позитивної “Я-концепції” й умінь дитини об'єктивно оцінювати себе, свої дії; розвиток здібностей учнів у тій сфері діяльності, до якої вони проявляють схильність, “командного духу” і “почуття ліктя”; умінь і навичок роботи в команді, відповідальності за спільну справу; розвиток дослідницького й критичного мислення; підвищення особистої впевненості в кожного учасника проекту; усвідомлення себе компетентною особистістю.

Учні, розробляючи проект, проходять всі етапи його виконання: збір матеріалу, його обробка, розробка проекту, узгодження, експертиза та реалізація. Ця робота виявляє не лише позитивні якості учня, але й дозволяє визначити слабкі сторони, над якими надалі необхідно працювати. Використання цієї форми роботи дає змогу педагогічному колективу творчо підійти до організації навчально-виховного процесу в позашкільному навчальному закладі, тим самим активно впливаючи на інтелектуальний та емоційно-ціннісний розвиток учня. Таким чином, можна зробити висновок, що соціальне проектування – це переважно колективна комунікативна діяльність. Вона вчить учнів спільній роботі у колективі, вмінню розподіляти обов'язки, дискутувати, аргументувати та відстоювати свою точку зору, переконувати інших для досягнення спільної мети.

О. В. Литовченко

СОЦІАЛЬНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

На сучасному етапі суспільного розвитку проблема набуття людиною соціальності виражає онтологічні, тобто сутнісні властивості її соціального буття. Педагогічна наука стикається із черговою науковою проблемою: необхідністю пошуку адекватних механізмів, способів забезпечення соціальності людини в суспільстві в умовах нової суспільної свідомості, культури, системи цінностей та форм соціальної організації [3, с. 184]. Відповідно висуваються нові вимоги до освітніх установ щодо необхідності

внесення коректив, оптимізації змісту й форм виховання особистості, здатної до ефективної самореалізації в соціумі в межах соціальних норм та морально-етичних принципів.

Значна роль у вихованні, розвитку, соціальному становленні особистості належить позашкільним навчальним закладам, діяльність яких охоплює вільний час дітей та молоді, організований на засадах добровільності, інтересах і здібностях кожного вихованця. Особливо це стосується багатопрофільних позашкільних навчальних закладів, які мають широке поле можливостей для соціального становлення дітей за рахунок різноманітних форм організації, змістових аспектів, видів діяльності.

Специфіка позашкільної освіти зумовила сучасну її інтерпретацію з позицій соціально-педагогічного знання, розуміння вітчизняними й російськими фахівцями відповідної сфери діяльності позашкільних навчальних закладів (з 1991 у РФ вживаються поняття “додаткова освіта дітей”, “установа додаткової освіти дітей”) як соціально-педагогічної (О.В.Безпалько, А.В.Золотарьова, Б.В.Купріянов, О.В.Миновська та ін.). Відповідно доцільним є дослідження проблеми соціального становлення особистості, потенціалу позашкільних навчальних закладів у цьому контексті з позицій соціальної педагогіки – галузі педагогічних знань, науки про закономірності й механізми становлення й розвитку особистості в процесі освіти та виховання в різних соціальних інститутах [1].

Важливе теоретичне й практичне значення у контексті проблем соціального становлення особистості, соціально-педагогічного потенціалу позашкільних навчальних закладів мають праці, присвячені наступним проблемам: психологічним основам особистісного розвитку (Б.Г. Ананьєв, Л.С.Виготський, Д.Б. Ельконін, І.С. Кон, Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв, А.В.Петровський С.Л.Рубінштейн, а також І.Д.Бех, О.Л.Кононко та ін.), ідеям гуманістичної психології (А.Маслоу, К.Роджерс, К.Юнг); соціально-педагогічним основам навчально-виховного процесу (А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, С.Т.Шацький); концептуальним основам соціально педагогічної науки в Україні (Т.Ф.Алексєєнко, О.В.Безпалько, Р.Вайнола, Н.В.Заверико, І.Д.Зверєва, А.Й.Капська, Г.М.Лактіонова, Л.А.Штефан та ін.), теоретико-методологічним основам позашкільної освіти (А.В.Золотарева, О.Є.Лебедев, Л.Г.Логінова, Б.В.Купріянов, Г.П.Пустовіт, Т.І.Сущенко та ін.).

На основі аналізу філософських, психолого-педагогічних, соціально-педагогічних підходів, теоретичного осмислення проблеми стосовно сфери позашкільної освіти (А.В.Золотарева, М.Р.Мірошкіна, Г.П.Пустовіт та ін.), результат соціального становлення особистості підлітка, юнака у комплексних позашкільних навчальних закладах в межах дослідження розглядаємо як становлення адекватної соціальності (інтеріоризація соціальних цінностей, засвоєння системи соціальних ролей, набуття соціального досвіду (за А.В.Золотарьовою), самоствердження й самореалізації у реальних соціально значущих діях – соціальна активність (за М.Р.Мірошкіною); розвиток індивідуальності (реалістичний образ “Я”, актуалізація особистісного потенціалу (за О.Л.Кононко), наявність власної системи цінностей і власної

життєвої перспективи), міру збалансованості цих аспектів соціального становлення особистості (як інтегральний критерій).

Основними методологічними ідеями відповідного дослідження є наступні: ідея співвідношення одиничного й загального, свободи й необхідності стосовно становлення особистості (І.Кант, І.Г.Фіхте); культурно-історична теорія (Л.С.Виготський); ідея діяльнісного підходу до розвитку психіки (А.Н.Леонтьєв); ідея особистісно орієнтованого підходу до виховання особистості (І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, В.О. Сухомлинський); ідея соціально-педагогічного потенціалу позашкільної освіти (О.В.Безпалько, А.В.Золотарева, Б.В.Купріянов, Г.П.Пустовіт).

Суттєвими у контексті дослідження є наступні положення. Об'єктивно процес становлення особистості людини в процесі виховання й соціалізації є процесом інкретним (неперервним), таким, що не має свого завершення. В основу такого розуміння становлення людини покладено філософське розуміння категорії “становлення” як такої, що характеризує постійну, таку, що охоплює цілісність, зміну, виникнення та зникнення; протиставлення буттю як стійкості та незмінності (Геракліт, Парменід та ін.). У розвитку поведінки дитини присутні дві основні лінії: одна – це лінія природного розвитку поведінки, тісно пов'язана з процесами загальнорганічного зростання та дозрівання дитини; інша – культурного вдосконалення психологічних функцій, вироблення нових способів мислення, оволодіння культурними засобами поведінки (Л.С.Виготський) [2]. Людина, будучи носієм колективного й індивідуального начал, є дуалістичною за своєю суттю [3, с. 8]. Відповідно доцільно говорити про потребу підлітка, юнака у соціальній типізації та, водночас, прагнення до вираження власної індивідуальності (індивідуалізації), гармонізацію цих процесів (за О.Л. Кононко). Становлення соціальності людини у ході її соціалізації дозволяє їй відповідати соціальним нормам й вимогам суспільства, а також самореалізуватися в цьому суспільстві на основі освоєння його духовно-моральних цінностей (Т.О. Ромм).

Виходячи з цієї системи поглядів на проблему, сформульовано загальну гіпотезу дослідження, сутність якої полягає у таких припущеннях: соціальне становлення учнів 8-11 класів у комплексних позашкільних навчальних закладах, результатом якого є адекватна соціальність особистості, розвиток її індивідуальності, оптимізується за концептуального визначення та практичної реалізації системи соціально-педагогічного впливу на особистість учня, що передбачає сприяння соціальному становленню особистості у сферах: діяльність, спілкування, самосвідомість; обґрунтування соціально-виховного середовища позашкільного навчального закладу як простору, що спрямований на вирішення двох груп завдань: становлення адекватної соціальності особистості (інтеріоризацію соціальних цінностей, засвоєння соціальних ролей, набуття соціального досвіду) та розвиток індивідуальності особистості (реалістичний образ “Я”, актуалізація особистісного потенціалу, наявність власної системи цінностей і життєвої перспективи); гармонізацію цих аспектів особистісного становлення.

Література:

1. Безпалько О.В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.05 [Електронний ресурс] / О.В. Безпалько; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2007. – 44 с.

2. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка /Л.С.Выготский // Вестн. Моск. ун-та: сер. 14. “Психология”. – 1991. – № 4. – С. 5-18.

3. Ромм Т.А. Социальное воспитание : эволюция теоретических образов /Т.А. Ромм. – Новосибирск: Наука; изд-во НГТУ. – 2007. – 380 с.

В. О. Луценко

ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ КАРТИНИ СВІТУ ТА УЗАГАЛЬНЕНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО ОБРАЗ ДОРОСЛОГО

Сучасні умови життя, спричинені, в першу чергу, науковим прогресом, змушують науковців та педагогів орієнтуватись у навчально-виховному процесі на те, щоб виховати дитину не просто як особистість, яка володіє певними професійними знаннями, а й особистість, що володіє цілісними та інтелектуальними аспектами знань. Це передбачає формування у неї картини світу, власних поглядів на світ та місце в ньому. Безперечним є те, що кожна людина має власну картину світу і відповідно до неї будує своє життя. Ця картина може бути частковою або повною, глибокою або поверхневою. У формуванні картини світу велику роль відіграють такі соціальні інституції як навчально-виховні заклади та сім'я.

Період дитинства людини більш довготривалий по відношенню до дитинства всіх живих істот на Землі. Чи потрібно прискорювати розвиток дитини та скорочувати період її дитинства і шляхом інтенсивних тренувань перетворювати дошкільника в школяра, а школяра в дорослу людину. Можливо слід краще звернути увагу на період дитинства, особливо дошкільного, під час якого закладаються всі життєві установки малюка. Так як в даному контексті слід говорити не тільки про кількісні зміни, а й про їх якість. Те, що природа не надала дитині з народження можливості володіти всіма формами поведінки дорослого і що це вона оволодіває на протязі життя – так це скоріше перевага, ніж недолік. Нормальний період тривалості дитинства – це запорука людського розвитку. Яким же чином дитина пізнає світ, знайомиться з світом дорослих? Дитина спостерігає за діяльністю дорослого, спілкується з ним та на своєму рівні аналізує їх діяльність та поведінку. Тобто спілкування для дитини – це запорука нормального її розвитку та пізнання світу.

Під спілкуванням ми розуміємо – процес взаємодії людей. Одним з важливих напрямків у роботі з дітьми дошкільного віку є розвиток їхньої пізнавальної сфери. Пізнавальна сфера – складне утворення, що забезпечує людині повноцінне інтелектуальне та емоційне існування у світі. У пізнавальній сфері можна виділити три компоненти, що нерозривно пов'язані між собою та доповнюють один одного: пізнавальні (психічні) процеси, сюди відносяться сприймання, увага, пам'ять, мислення та інші; інформація, яка включає в себе досвід та дослідження, накопичені людством на шляху пізнання світу;

ставлення, яке розглядається як почуттєво-емоційний досвід людини, що складається з емоційних реакцій та окремі об'єкти, предмети, явища та події нашого світу

Пізнавальний розвиток дітей дошкільного віку має на меті проведення роботи педагога з усіма трьома компонентами пізнавальної сфери. Але педагогам слід пам'ятати, що процес пізнання маленької людини відрізняється від процесу пізнання дорослими. Ця різниця, в першу чергу, пов'язана з незакінченим розвитком пізнавальних процесів малюків. Що ж тоді дозволяє малечі за короткий проміжок свого життя (5-6 років) зібрати величезну кількість інформації про світ, що їх оточує, активно та повноцінно жити та орієнтуватися в ньому? У цьому йому допомагає третій компонент пізнавальної сфери – ставлення. Річ у тім, що дорослі пізнають світ розумом, діти – емоціями. Для дорослих людей первинним є інформація, ставлення – вторинним. Для дітей все навпаки: ставлення – первинне, інформація – вторинна. Емоційно-почуттєве пізнання світу має першочергове значення для розвитку пізнавальної сфери дитини дошкільного віку, для процесу його світобачення та власного розвитку.

Починаючи з 6-7 років у дітей з'являється нова форма спілкування, така як позаситуаційно особистісна. Дана форма спілкування служить для пізнання соціального світу людей. При цій формі спілкування предметом для обговорення є людина. В її основі закладена потреба дитини у спілкуванні, в емоційній підтримці. Дорослий в очах дитини володіє високою компетентністю і є взірцем для неї. Норми поведінки та стиль взаємовідносин дорослого, дитина сприймає як вказівку для дій і по аналогії будує свій власний стиль спілкування. Тобто світ дорослого, який бачить дитина складається з норм поведінки та соціальної ролі чоловіків та жінок, дорослий для дитини характеризується за зовнішніми ознаками.

Проаналізувавши дослідження науковців з цієї проблеми можна зробити висновок, що формування у дітей старшого дошкільного віку узагальненого уявлення про світ дорослих має свої особливості, а саме: формування узагальненого уявлення про світ дорослих має здійснюватись через призму вікових та індивідуальних особливостей дитини; дитина має бути суб'єктом своєї діяльності, включатись в неї у відповідності до своїх потреб, актуалізація цих потреб є завданням вихователя; діяльність дошкільного закладу має відбуватися у систематичній співпраці з сім'єю.

І. М. Мачуська

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФІЛАКТИКИ НАСИЛЬСТВА НАД ПІДЛІТКАМИ У НЕПОВНІЙ СІМ'Ї

Насильство щодо підлітків у нашому розумінні – це дії або бездіяльність, які застосовуються однією стороною над іншою з метою фізичного, психічного задоволення. Зокрема, психічне (емоційне) насильство щодо підлітків – це будь-яка дія, що викликає у дитини стан емоційної напруги, піддаючи небезпеці віковий розвиток її емоційного життя. Фізичне насильство щодо підлітків – це навмисні дії, що викликають у них відчуття фізичного болю. Соціокультурними детермінантами насильства щодо підлітків є нерозуміння суспільством насильства як соціальної проблеми; неефективна превентивна політика держави;

відсутність у суспільній свідомості чіткої оцінки фізичних покарань, психічних образ; демонстрація насильства через засоби масової інформації; недосконале законодавство.

За сучасних умов українське суспільство потребує зміцнення виховної функції української родини, її орієнтації на життєво важливі загальнолюдські та національні цінності, що найповніше виявляються в ідеалах самої сім'ї, праці, культурі. Однак сім'я сьогодні не спроможна самостійно вирішити це завдання; доволі часто її ціннісні орієнтації мають хибне спрямування, що повною мірою позначається на дитині, її становленні та розвитку як особистості. У неповних сім'ях частіше жінки самі виховують дітей. Неповна сім'я, при всій жертвовності й героїчних зусиллях матері, не може забезпечити повноцінних умов соціалізації дитини, під якою психологи розуміють звичайно весь процес входження його в соціальне середовище, пристосування до нього, освоєння соціальних ролей і функцій.

Дослідження показують, що самотня мати має більше виражену установку на виховання дітей, ніж мати в повній родині. Процес виховання і вся система відносин матері з дітьми емоційно більше насичені. Мати прагне своїм впливом, своєю любов'ю, своєю турботою компенсувати те, що, на її думку, діти неодержують через відсутність батька. Стосовно дітей така мати займає охоронну, контролюючу, стримуючу ініціативу позицію. Це сприяє формуванню емоційно ранимої, безініціативної, несамостійної, що піддається зовнішнім впливам, "ззовні керованої" егоїстичної особистості.

Необхідно враховувати і вплив зовнішнього середовища. Дитина з неповної родини частіше виявляється об'єктом морально-психологічного тиску з боку дітей із благополучних повних родин, що веде до формування почуття непевності, а нерідко й озлобленості, агресивності. У таких дітей можуть не сформуватися альтруїстичні й гуманістичні якості, риси, без яких неможливе створення вже власної благополучної сімейної обстановки. Формування особистості дитини ще більше ускладнюється в тому випадку, якщо вона була свідком або учасником сімейних конфліктів і скандалів, які привели його батьків до розлучення. Відсутність чоловіка в родині особливо деформує процес соціалізації хлопчиків, для яких у ній не виявляється природної соціальної моделі для наслідування. Ще складніше процес соціалізації дітей відбувається там, де мати наполегливо намагається влаштувати свою долю. У такій родині часто з'являються нові чоловіки. Деякі з них поселяються у квартирі, перебудовують на свій лад сімейний побут, вимагають від дитини певного відношення до себе, а потім ідуть. Їхнє місце займають інші, і все починається спочатку. Дитина занедбана. Він відчуває себе нікому не потрібним. У таких умовах ускладнюючим фактором є прояви насильства щодо дитини.

Плануючи профілактичні стратегії попередження насильства щодо підлітків у неповній сім'ї, де більше передумов для переживання стресу, ніж у звичайній, важливо диференціювати роботу з урахуванням основних факторів ризику. Зокрема, такими є наступні фактори: низький прибуток і постійний брак грошей викликають напруженість, пов'язану з незадоволеністю основних потреб членів сім'ї; безробіття або тимчасова робота; багатодітна сім'я, що вимагає

великих емоційних і матеріальних витрат; молода сім'я, народження дитини в поєднанні з незрілістю особистості батьків, низьким рівнем освіти погіршує соціально-економічні умови сім'ї; належність до релігійної секти, проживання в обмеженому колі людей – селі, маленькому містечку, в поєднанні з безробіттям та низьким рівнем освіти призводять до соціальної ізоляції й обмежує можливості підтримки і соціального контролю; погані квартирні умови, перенаселеність житлової площі призводять до додаткової напруженості, що може спровокувати насильство; відсутність соціальної допомоги.

Важливо враховувати, що прямо вивчати прояви насильства в сім'ї дуже важко, тому це робиться опосередковано, через спостереження типових переживань підлітків, де можна простежити випадки, коли практикується насильство в сім'ї. Педагогу це цілком під силу, та й самі діти часто знають про те, як живеться їхнім товаришам у сім'ї. Діти з сімей, в яких практикується насильство, відчувають постійний психологічний дискомфорт, для них – це справжня трагедія. Існує ряд спільних ознак, що характеризують переживання та поведінку дітей із сімей, в яких практикується насильство. Природно, що не всі ці ознаки притаманні усім таким дітям, але більшість з них все-таки має місце.

Насильство в сім'ї завжди було закритою темою для суспільства. Та проводячи комплексні спостереження основних факторів сімейного середовища, які сприяють насильству щодо підлітків можливо проводити діагностико-профілактичну роботу з сім'ями з урахуванням цих спостережень. Завданням педагога у таких випадках є роз'яснення батькам цієї ситуації. Однак педагог повинен мати високу компетентність та авторитет. Адже батьків потрібно ознайомити з основними аспектами проблеми. Їхні тривоги з приводу поведінки дитини повинні одержати з боку педагога грамотне педагогічне трактування.

О. М. Мельник

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОБУТУ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Розвиток будь-якого суспільства неможливий без систематичної та цілеспрямованої роботи у сфері виховання справжнього громадянина. Аналіз сучасної суспільної практики доводить, що сьогодні особливо гострою є проблема виховання у молодого покоління культури побуту. Сьогодні як ніколи важливо, щоб молодь могла господарювати по-новому, вміла облаштовувати свій побут, раціонально вести господарство, планувати сімейний бюджет, враховуючи сімейні ресурси, виконувати обтяжливі щоденні господарсько-побутові обов'язки та розподіляти їх; усвідомлювати їх життєву необхідність для подальшого сімейного життя та розвитку особистості тощо. Формування цих якостей сприяє вихованню людини-господаря, здатної вирішувати будь-які побутові задачі, справитися з тими побутовими труднощами, що виникають в процесі життєдіяльності. Особливо актуальною є проблема виховання культури побуту в учнів шкіл-інтернатів, оскільки одним із головних завдань інтернатних закладів є підготовка їх вихованців до подальшого самостійного життя.

Вперше культура побуту стає предметом самостійного дослідження в 70-х рр. ХХ ст. В ті часи зверталася увага на проблеми діалектики загального та особливого в розвитку культури побуту, вплив та значення традицій, звичаїв, обрядів на розвиток та зміни культури побуту різних народів; фактори підвищення культури побуту; роль культури побуту в розвитку особистості. З середини 80-х рр. культура побуту стає об'єктом вивчення цілого ряду наук: філософії, етнографії, історії, педагогіки, соціології, психології, культурології, соціальної педагогіки тощо.

Зроблений аналіз та опрацювання наукових джерел з цієї проблеми засвідчило, що культура побуту – це сукупність різнобічних якостей особистості, до яких відносяться вміння естетично, комфортно та зручно організувати побут; змістовне проведення вільного часу; бережливе ставлення та повага до природи, людей-праці, результатів праці інших; активна участь в різних видах побутової праці. Вона включає також раціональну організацію й економіку домашнього господарства; культуру поведінки в побуті; культуру споживання тощо. Культура побуту – це і особисті потреби та інтереси, відносини людей поза роботою, гігієна, естетичні смаки у вигляді предметів споживання, естетика виразу обличчя, рук і тіла.

Таким чином можна стверджувати, що культура побуту складається з відповідної системи знань, вмінь та навичок, потреб та інтересів, які виступають як єдність трьох структурних компонентів: когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінково-діяльнісного.

Когнітивна (пізнавальна) складова включає в себе знання щодо сутності культури побуту, усвідомлення значущості культури побуту в житті оточуючих людей. Емоційно-ціннісний (афективний) компонент характеризується емоціями, цінностями, потребами, розвитком соціально-цінних та особистісно-значущих мотивів. Це, перш за все, позитивне ставлення до знань про культуру побуту, бажання займатися домашньою побутовою працею, формування вміння критично оцінювати та контролювати власну побутову діяльність, культуру побуту інших. Поведінково-діяльнісний аспект розкривається через реалізацію в поведінці засвоєних знань і вмінь, досвіду їх застосування у поведінці, діяльності та творчості, взаємодію з іншими людьми. Головна особливість процесу засвоєння побутових пізнавальних дій в тому, що вони завжди є активними.

Загальновідомо, що формування особистості дитини починається в родині. Середовище, в якому вона виховується, його моральні й етичні цінності, культура, естетичні смаки, побутові звички та поведінка в побуті впливають на формування культури побуту дитини. Вирішальна роль у формуванні культури побуту учнів шкіл-інтернатів належить школі. Це пов'язано з тим, що загальноосвітні школи-інтернати закритого або напівзакритого типу для дітей сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування частіше всього виконують реабілітаційну та корекційну роль у вихованні дитини. Учні таких шкіл переважно є педагогічно-занедбаними, “важкими” дітьми. Більшість учнів шкіл-інтернатів – соціальні сироти, тобто діти, батьки яких не приділяли з різних причин належної уваги їх навчанню та вихованню.

Часто учні шкіл-інтернатів не відвідували школу або відвідували її несистематично, багато з них зазнало психічного, фізичного, сексуального насильства до того, як вони потрапили до інтернату. Попередній досвід щодо організації побуту, побутових звичок у них або відсутній, якщо мати покинула їх ще в пологовому будинку, або є негативним, якщо вони до школи-інтернату виховувались в неблагополучних чи неповних родинях. Відсутність сімейного виховання, як правило, призводить до відставання учнів шкіл-інтернатів також у фізичному, психічному, розумовому та духовному розвитку.

Найбільш сприятливим та вдалим для виховання культури побуту є молодший підлітковий вік. В цьому віці збільшується значення праці в житті підлітка, він залучається до більшої кількості різних видів трудової діяльності, здатен сприймати та засвоювати господарсько-економічні, екологічні, естетичні знання тощо, які потім зможе застосувати в побуті. Але, на відміну від ровесників, які навчаються в звичайних загальноосвітніх навчальних закладах, у молодших підлітків шкіл-інтернатів спостерігається гальмування емоційного розвитку; відсутній інтерес до навчання та досвід моделювання поведінки в нетипових ситуаціях; несформовані позитивні комунікативні навички та вміння налагоджувати рівноправні стосунки з незнайомими; деформовані духовні, пізнавальні, естетичні потреби; сформовані негативні морально-правові, етичні норми поведінки та цінності.

Завдання школи-інтернату – не просто створювати сприятливі умови для розвитку вихованців, а коректувати відхилення в їх розвитку, поведінці, навчити їх жити самостійно, влаштовувати свій побут, вирішувати побутові проблеми. Для цього необхідний комплексний підхід до справи виховання учнів інтернатних закладів, а саме: дотримання принципів системності та безперервності, зв'язку з реальним життям, збагачення учнів практичним соціальним досвідом, формування в них позитивних властивостей і якостей на відміну від “бездіяльної” філософії життя.

В. Г. Муромець

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Стан політичного, соціально-економічного та культурного життя нашого суспільства глибоко відбивається на становищі дітей. Поширюється їхня бездоглядність, “соціальне сирітство”, зростає рівень соціальної дезадаптації, ранньої алкоголізації та наркотизації. Постійно збільшується кількість дітей, що стали жертвами злочинів, експлуатації, насилля. Вони все частіше потрапляють до притулків, інтернатів та інших спеціалізованих закладів. Головним завданням дорослого, вихователя, вчителя є передача дітям на кожному етапі їхнього розвитку тих моральних цінностей, які відповідають потребам суспільства. Якщо ж цього не відбувається, поведінка підлітків стає соціально дезадаптованою. Несвоєчасна допомога дітям по подоланню труднощів у процесі адаптації в подальшому веде до їх поглиблення. Вони набувають комплексності. І, як результат, неповнолітні мають вже не одну, а декілька форм проявів дезадаптації: низький рівень загальноосвітньої підготовки; порушення

довільної регуляції в психічній сфері; відхилення в поведінці.

Ці підлітки утворюють групу “дітей з девіаціями в поведінці”. Навчатись в масовій школі вони не бажають і не можуть. Їх загальний фізичний та психічний розвиток відрізняється від розвитку ровесників. Серед вихованців поширені розлади психоневрологічної сфери, прояви загальної соматичної ослабленості організму, діагностуються астено-невротичні стани. Вони мають загальмований темп психічного розвитку, збіднену емоційну сферу та уяву, низьку сформованість навичок саморегуляції та довільної поведінки. Потреба в дотриманні поведінки на основі значущих правил, стереотипів, соціально цінних норм у них відсутня. Тому в процесі корекційної роботи з підлітками поряд з іншими виникли питання: як вплинути на формування у вихованців такої поведінки, в основі якої б лежали певні, з тою чи іншою глибиною усвідомлення, цінності, які є значущими з точки зору суспільних інтересів і сталих норм.

Вирішення цих питань допоможе формування у неповнолітніх свідомого життєвого ставлення до себе, інших, довкілля; певних ціннісних орієнтацій, соціально-корисної життєвої перспективи. Людина ставиться до об'єктів і явищ навколишнього середовища як до предметів задоволення своїх інтересів і потреб. В цьому процесі вона вступає в психологічні відносини з соціальним середовищем і вимушена виявляти соціальну активність, здійснювати вчинки, включатися в численні соціальні відносини. В дошкільному і молодшому шкільному віці закладається фундамент моральності, засвоюється загальнолюдський мінімум моральних норм. Це сенситивний період для формування моральних почуттів. І саме сила й глибина цих почуттів, їх вплив на поведінку дитини, на її ставлення до людей, до природи, до результатів людської праці визначають міру моральної активності як основи формування життєвих цінностей.

Цінності виникають і розглядаються у ставленні людини до навколишнього світу, інших. Цінність – один з компонентів психологічної структури особистості, котрий характеризує сферу діяльності, яка є найбільш вагомим для суб'єкта та її розвитку [1]. Ціннісна структура особистості, на думку Т.Шевеленкової [3], є результат двобічного процесу. З одного боку, при формуванні структури особистості відбувається процес засвоєння людиною суспільних цінностей, соціальних норм, ролей, узагальнених цілей, типів мотивації і т. д. Другий бік включення людини в життя соціального світу характеризує процес становлення структури особистісного “Я”, виділення себе з навколишнього світу й усвідомлення себе. Ціннісні уявлення включаються в структуру самоусвідомлення особистості та визначають напрямки її активності.

Цінності конкретної особистості формуються під впливом соціального середовища, особливостей тих соціальних груп, в які вона входить. Звісно, згоди дітей щодо навчання і виховання в соціально-реабілітаційному закладі ніхто не питає: їх направляють на “виправлення”. Третина дітей – сироти, в інших – є батьки, які, переважно, розлучені та яких нерідко замінюють опікуни (бабусі, тьоті). Позитивного впливу на них вони не мають. Досвідом свого минулого існування неповнолітні позбавлені можливості здійснення суспільної самореалізації через засвоєння соціальних норм, ролей, розуміння цінностей оточуючого середовища. Їм

потрібна психологічна, педагогічна, соціальна, медична допомога для повернення в суспільне середовище з метою адаптації, успішної соціалізації, набуття певних життєвих цінностей. В часи перебування в ЗОШ соціальної реабілітації у підлітків відбуваються зміни в міжособистісних відносинах. Схильність до спілкування (інтегрування в групу) серед вихованців підвищується. Помітною стає також тенденція до відстоювання своєї думки (прийняття боротьби).

Таким чином, можна визначити фактори, які негативно впливають на соціалізацію вихованців загальноосвітньої школи соціальної реабілітації та які потребують психолого-педагогічної корекції: агресивність, акцентуації характеру, неадекватність самооцінки та ставлення до себе, відсутність автономності, залежність у міжособистісних стосунках. Школа соціальної реабілітації – одна з перших в Україні, яка взяла на себе завдання і відповідальність за навчання і перевиховання дітей з розладами в поведінці, повернення їх в суспільство в новій якості, зорієнтованих на значущі соціальні цінності, плани на майбутнє: професійну діяльність, добру родину, вірність, доброзичливість та інше.

Література:

1. Бродовська В. Й. Тлумачний словник психологічних термінів в українській мові / [В. Й. Бродовська, І. П. Патрик, В. Я. Яблонко]. – Миколаїв, ПСІ КСУ, 2003.

2. Непомнящая С. Н. Ценность как центральный компонент психологической структуры личности / [С. Н. Непомнящая, М. Е. Каневская и др.] // Вопросы психологии. – №1. – 1980. – С. 24 – 29.

3. Шевеленкова Т. Д. Специфика психологического подхода и изучение ценностных явлений / Т. Д. Шевеленкова. – М., 1978. – 213 с.

О. В. Пащенко

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО СВІТОГЛЯДУ ПІДЛІТКІВ У ДИТЯЧІЙ ГРОМАДСЬКІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ

Екологічний світогляд – форма свідомості, міра самовизначення й культури сучасної людини, яка базується на екологічній компетентності, усвідомленні життєвої необхідності збереження природного середовища та раціонального використання природних ресурсів. Екологічний світогляд є формою духовно-практичного освоєння світу людиною (соціумом), в якій органічно поєднуються екологічні знання, екологічна культура та екологічна діяльність. Формування екологічного світогляду, формування екологічної культури окремих осіб і суспільства в цілому, формування навичок, фундаментальних екологічних знань є основною метою екологічної освіти, як зазначається у Концепції екологічної освіти України.

Екологічна освіта, як цілісне культурологічне явище, що включає процеси навчання, виховання, розвитку особистості, спрямовується на формування екологічної культури, як складової системи національного і громадського виховання всіх верств населення України, на формування екологічної свідомості, як усталеної системи уявлень про стан довкілля та здатності до розуміння взаємозв'язку між людиною та природою. У зв'язку з цим

актуалізується завдання формування екологічного світогляду, екологічної культури у системі неформальної освіти – через діяльність дитячих громадських організацій, зокрема природоохоронного спрямування.

Аналіз результатів констатувального експерименту показав, що дитячі громадські об'єднання екологічного спрямування мають певний потенціал щодо формування екологічного світогляду підлітків. Так, метою діяльності Всеукраїнської дитячої спілки “Екологічна варта” є виховання екологічно свідомої особистості через організацію цікавої екологічної роботи з дітьми та молоддю та їхню участь у дослідницькій роботі та природоохоронних акціях, допомога новому поколінню в усвідомленні себе частинкою світу, в якому ми живемо. “Екологічна варта” сьогодні – це система громадського екологічного виховання, самоврядування та формування екологічно свідомого лідера, практична дія на захист довкілля, це сорок тисяч хлопців і дівчат Буковини і Слобожанщини, Закарпаття і Криму, Київщини та Сумщини – в усіх куточках України. Діяльність організація побудована на принципах системного підходу – поєднання екологічного виховання з науково-практичною роботою, освітніми розвиваючими заходами, впровадження системи самоврядування та розвитку лідерських якостей. Зокрема, екологічне виховання в осередках “Екологічної варти” здійснюється таким чином, щоб дати можливість кожній дитині взяти участь у різноманітних, обов'язково практичних, природоохоронних заходах. Участь у різнобічних екологічних програмах та акціях сприяють взаємонавчанню дітей, допомагають не лише підвищити їх рівень обізнаності в сфері екології та сформувати власний екологічний світогляд, а й стати лідерами в колективі.

В дитячій екологічній асоціації “Зелена Країна” (Донецька область, м.Горлівка) реалізується екологічна освітня концепція та впровадження у виховний процес відповідного змісту, форм і методів, зокрема проведення освітніх тематичних семінарів-тренінгів для педагогів з інноваційних методів екологічного виховання, видання дитячої екологічної газети “Бджілка”, використання мультимедійних навчальних програм, дитячих екологічних ігор, відеофільмів тощо, впровадження освітніх програм з ефективного та ощадливого використання енергетичних ресурсів та підвищення обізнаності громадян у питаннях енергоефективності, енергетичної безпеки та глобальних змін клімату.

Діяльність громадської організації-клубу “ЕКОС” (м.Житомир) спрямовано на активізацію природоохоронної роботи, пропаганду екологічних знань та формування екологічної культури серед учнівської молоді, забезпечення органічної інтеграції трьох тісно пов'язаних складових екологічної освіти: екологічних знань, екологічних переконань, екологічної діяльності. В дитячому екологічному центрі “Романтик” (м. Суми) розроблено проект “Зелений лицей”, метою якого є формування та підвищення екологічної свідомості серед учнівської молоді, в якому робиться спроба об'єднати традиційні й нові методи навчання й виховання. Зокрема, педагогами були відібрані методики з екологічної освіти й виховання дітей, створені в Україні, країнах СНД, Європи та США, також було розроблено авторські програми, методики й тематичні уроки для дітей різного віку.

Аналіз результатів констатувального експерименту виявив, що учнівська

молодь в цілому має дуже низьку екологічну культуру, проявляє винятково споживацьке ставлення до навколишнього середовища, не володіє екологічними поняттями, не усвідомлює своєї особистої відповідальності за негативний вплив людини на природу. Як результат, школярі зазнають труднощів при вирішенні екологічних і природоохоронних завдань, що не може сприяти формуванню в них внутрішньої потреби участі в природоохоронних заходах. Відсутність систематичного, педагогічно організованого спілкування дітей з природою, єдності та узгодженості педагогічних впливів, вимог з боку вчителів і батьків перешкоджають формуванню екологічного світогляду, не дозволяють сформуванню оцінювальне ставлення до проблем довкілля. Складається протиріччя між навчально-виховним процесом у школі та забезпеченням реалізації завдань формування екологічного світогляду.

Важливою у реалізації даної проблеми є організації позашкільної, неформальної освіти і виховання дітей та молоді, дитячих громадських організацій. Спільним для неформального дитячого руху є вирішення питань формування екологічного світогляду, відповідної культури поведінки, організації суспільно корисної діяльності дітей, виховання активної життєвої позиції, навчання дітей самостійно мислити, аналізувати, бачити екологічні проблеми та шукати реальні шляхи їх розв'язання, а також залучення до активної діяльності однолітків, однокласників, батьків, сусідів, громадськості, керівників підприємств та представників державних структур.

Т. В. Петренко

СУТНІСТЬ ВИХОВАННЯ САМОПОВАГИ У СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ

Зміни в суспільній моралі, зорієнтованість на гуманістичну, а не авторитарну етику, обумовлюють зміни і у виховному процесі навчальних закладів, зокрема коледжів. У вирішенні цієї проблеми на перший план висувається особистість, з усвідомленням власної унікальності, неповторності, ціннісним ставленням до себе самої, яка здатна поважати сама себе. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти”, Державній національній програмі “Освіта”, Конвенції ООН “Про права дитини” підкреслюється необхідність створення умов для розвитку і самореалізації кожної людини, виховання у неї поваги до оточуючих та самоповаги до себе. Самоповага – складна інтегративна якість особистості, в основі якої лежить ціннісне позитивне ставлення індивіда до себе, спрямоване на задоволення почуття власної спроможності, впевненості у власних силах та задоволення потреби у повазі, любові, самоствердженні, виживанні в складних умовах та подоланні труднощів і випробувань.

Виховання самоповаги у студентів коледжів потребує розгляду її структурної моделі. На основі аналізу наукових джерел самоповага особистості характеризується внутрішньою структурою з особливими зв'язками між властивими лише їй компонентами. Структурні компоненти відображають основні підходи і завдання дослідження самоповаги та особливості її функціонування. Розроблена нами структура самоповаги відображає специфіку

виховання зазначеної якості у студентів коледжів і включає такі компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний і діяльнісний.

Когнітивний компонент базується на певному рівні етичних знань, які є визначальними в розумінні сутності самоповаги студентами коледжу, що відображається у певних судженнях, уявленнях про самоповагу та сутність ціннісного ставлення до себе, самопізнання, усвідомлення їх значущості у житті кожної людини. Таким чином, сформованість у студентів коледжу відповідних моральних та етичних знань запобігає спрощеному або спотвореному уявленню про самоповагу, честь і гідність особистості, сприяє формуванню інтересу до самопізнання, адекватної самооцінки, шляхи власного покращання. Однак студенти коледжу не завжди керуються в своїй поведінці знаннями, якщо вони не стали їхніми переконаннями. І саме тому студенти коледжу в процесі навчально-виховної діяльності мають отримати такий життєвий досвід, який би підтверджував значущість самоповаги у їхньому особистому житті.

Емоційно-ціннісний компонент визначає позитивне ставлення до себе, потребу в самоповазі, здатність до моральної самооцінки. Цей компонент впливає на формування відповідних мотивів, емоцій і почуттів. Через взаємодію з оточуючими та їхню оцінку власних дій особистість формує ставлення до себе, самоповагу, що виявляється у почутті власної гідності. У мотивах поведінки знаходить об'єктивне втілення ставлення особистості до самої себе. Виховання самоповаги у студентів коледжу потребує утворення стійкої моральної мотивації, яка є визначальною у поведінці дітей цього віку. На основі почуттів і мотивів людина виробляє власну стратегію поведінки. Виходячи з цього діяльнісний компонент передбачає на основі здобутих знань, почуттів, переживань, адекватної самооцінки, відповідну поведінку, дії, прийняття моральних рішень по відношенню до себе та до інших, готовність відстоювати власну честь і гідність, протистояти деструктивним впливам, аморальності, передбачати наслідки власних дій і вносити необхідні корективи, обирати оптимальну стратегію поведінки. Діяльнісний компонент передбачає здатність студентів коледжу об'єктивно оцінювати себе та уміння контролювати себе.

Вихованою є та особистість, яка діє морально не під впливом зовнішніх спонук, а з власної волі. Самоповага є свідомим вибором особистості, гідним поваги людей і власної. Таким чином самовиховний компонент дозволяє молоді краще пізнати себе, оцінити рівень власних домагань і самоповаги, визначити коло роботи над собою. Сюди також входить бажання особистості покращити себе, змінити власну самооцінку, прагнення до високих моральних зразків і ідеалів з метою виховання самоповаги та інших необхідних моральних якостей. Самовиховання є важливим суб'єктивним чинником свідомих дій особистості у виявленні активної позиції особистості, яка вимагає певної сформованості уявлення про себе, самокритичності, життєвого досвіду, уміння налагоджувати контакти з оточуючими, планувати та проектувати своє майбутнє. Попри те відзначимо, що структурні компоненти у навчально-виховному процесі коледжу виявляються у своїй єдності та взаємозв'язку. Отже, соціальна значущість, практична необхідність виховання ціннісного ставлення до себе, а також недостатня теоретична і методична розробленість даної проблеми потребують дослідження специфіки

виховання самоповаги студентів коледжу в процесі навчально-виховної діяльності, проведення констатувального дослідження та розробки відповідних до вимог часу методик і технологій, які б забезпечували його ефективність.

В. Г. Постовий

СТРАТЕГІЯ І ТАКТИКА ЗАСТОРОГИ НАСИЛЬСТВА В СУСПІЛЬСТВІ І СІМ'Ї

Насильство як суспільно-історичне явище в кожній країні детермінується цілим рядом факторів, з яких юридично-правові та соціально-педагогічні є найважливішими. Водночас, цілий ряд проблем актуалізують необхідність вдосконалення, як юридично-правової бази, так і механізмів практичної реалізації законодавства. Основними причинами проявів насильства в українських родинах є: соціально-економічні чинники, соціально-педагогічні чинники, психологічні чинники. Насильство в сім'ї зумовлює такі потворні явища, як: бездоглядність та безпритульність дітей, їх міжособистісні агресії та ставлення до дорослих, хвороби, бродяжництво; зростання кількості розлучень, байдужість і жорстокість батьків до дітей; формування насильницького менталітету нації, національний нігілізм, цинізм; жебракування, відсутність інтересу до праці, її знецінення і зневаги як основного засобу для життя; втрата вселюдських цінностей любові та взаєморозуміння, деградація особистості, втрата віри в людей і краще життя. Діти, які живуть у сім'ї, в якій є насильство, переносять цей негативний досвід у власне життя, відтворюють насильницьку модель поведінки батьків у власних родинах та суспільстві.

Запобігання насильству в сім'ї розпочато після прийняття Закону України "Про попередження насильства в сім'ї". Незважаючи на заходи з його реалізації, практика засвідчує недостатню ефективність системи попередження насильства в сім'ї, зокрема: недостатнього кваліфікованого кадрового забезпечення органів у справах сім'ї та молоді на рівні села, селища та міста взагалі; відсутність спеціально підготовлених фахівців як у державних, так і громадських організаціях; недосконалість системи надання допомоги потерпілим від насильства; недостатньої ефективності методів впливу на осіб, які вчиняють насильство в сім'ї; невирішеності питань щодо примусового лікування агресорів від алкоголізму та наркоманії за рішенням суду.

Багаторічні дослідження, які здійснювалися в Україні, їх системний аналіз та вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду з цих проблем дозволяє найбільш загально окреслити шляхи вирішення проблеми попередження насильства в сім'ї. З огляду на це варто здійснити такі заходи з удосконалення системи попередження насильства в сім'ї: вдосконалення законодавства у сфері попередження насильства в сім'ї, зокрема щодо: посилення санкцій до осіб, які вчиняють насильство в сім'ї, та встановлення строків їх адміністративного затримання; запровадження, як альтернативи, покаранню осіб, що вчиняють насильство в сім'ї, заміни покарання на обов'язкову участь у реабілітаційних програмах із залученням до громадських робіт, що допоможе знизити процес криміналізації; встановлення адміністративної відповідальності за пропаганду насильства та жорстокості; створення системи надання допомоги потерпілим від насильства в сім'ї та підвищення фахового рівня спеціалістів, які працюють у

сфері запобігання насильству в сім'ї; здійснення моніторингу ефективності реалізації Закону України "Про попередження насильства в сім'ї".

В умовах сьогодення України першочерговим вбачається: запровадження широкомасштабної інформаційно-просвітницької та роз'яснювальної роботи з метою підвищення рівня правової культури населення та поінформованості про проблему насильства і його профілактики в сім'ї; запровадження державної статистичної звітності з питань попередження і профілактики насильства у всіх сферах життя суспільства і, зокрема, сім'ї. Проблема насильства є глобальною, і може бути вирішеною за умов: кадрового забезпечення шляхом введення в органи у справах сім'ї, молоді та спорту на всіх рівнях, відповідальних за роботу з попередження і профілактики насильства в сім'ї, визначення його функцій; вдосконалення законодавства з питань попередження і профілактики насильства в сім'ї; забезпечення раннього виявлення сімей, в яких відбувається насильство або загроза його вчинення; створення банку даних кризових сімей; відкриття спеціальної телефонної лінії консультацій для запобігання насильству в сім'ї; забезпечення функціонування у кожному регіоні України закладів для жертв насильства в сім'ї; підвищення фахового рівня спеціалістів, які працюють у сфері запобігання насильству в сім'ї.

Недостатньо дослідженою в педагогіці сімейного виховання є проблема відповідальності дітей за скоєні порушення. Потребує морально-правового та кримінального вирішення проблема насильства дорослих, в т.ч. і батьків над дітьми. В посиленні профілактики насильства в сім'ї в сучасних умовах гуманізації суспільних відносин вважаємо за доцільне: надання інформаційних послуг населенню; інтенсифікація діяльності ЗМІ з питань запобігання насильству в сім'ї (телевізійні та радіо-ролики, друкована продукція тощо); проведення тренінгів та семінарів з питань протидії насильству в сім'ї у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах; створення та забезпечення функціонування у мережі Інтернет тематики протидії насильству у сім'ї; запровадження систематичного збору інформації щодо виконання положень Закону України "Про попередження насильства в сім'ї". Стратегією і тактикою застороги насильству в сім'ї є повноцінна і духовно багата робота з особистістю як дітей, так і дорослих. Тільки за таких умов ми можемо говорити про подолання насильства в сім'ї і суспільстві, коли найвищі духовні цінності людства стануть надбанням особистості нашого часу.

Л. П. Примачок

ВИХОВАННЯ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ РОЗРАДИ ЯК ДУХОВНОЇ ЦІННОСТІ

Кардинальні зміни, які переживає сьогодні Україна, актуалізують увагу до проблеми духовності особистості, формування її духовних цінностей. Адже саме духовні цінності людини визначають життєдайні імпульси людяності, гуманності, справедливості, милосердя, розради; цей світ виражає міру усвідомлення людиною сутності власного буття та свого місця й призначення. Це справляє безпосередній вплив не лише на існування особистості, а й на духовне життя суспільства. Реалії сучасного українського суспільства характеризуються руйнацією звичних цінностей, відсутністю чіткої перспективи

майбутнього. За цих умов людині важко не втратити свою індивідуальність, зберегти духовні засади свого існування, чуйно ставитись до оточуючих. Насамперед це стосується молоді, в якій невпевненість у завтрашньому дні викликає хаотичне поєднання ціннісних пріоритетів і життєвих ідеалів. Зростає світоглядна розгубленість і нігілізм, що є причиною духовних криз сучасної молоді.

До визначення сутності духовних цінностей, особливостей їх прояву зверталися мислителі минулого (П. Абеляр, Х. Аквінський, Г. Гегель, В. Зеньківський, М. Каган, І. Кант, Г. Сковорода та ін.), привертає увагу ця проблема і сучасних дослідників (Н. Жигайло, К. Журба, І. Загарницька, Л. Заліско, Г. Золотухін, В. Кремень, Л. Кудрявцев, В. Шинкарук, А. Яценко та ін.). Хоча розрада як духовна цінність не була предметом фундаментальних досліджень, її значущість обґрунтована у працях медиків Гіпократ, Ю. Дрогобича, М. Пирогова та засновників руху “Червоного хреста” К. Бартон, Ф. Найнтінгел, що лягли в основу сучасної медичної етики. Різноманітні аспекти та прояви розради були предметом наукових пошуків Т. Артімонової, Г. Балла, І. Беха, М. Боришевського, В. Крижко, Б. Теплової та ін.

Особливої уваги у цьому контексті потребують студенти медичних навчальних закладів, адже саме від них залежить збереження ідеалу лікаря як носія таких важливих духовних цінностей, як: милосердя, співчуття, емпатія, чуйність, добросовісність, терпимість, делікатність, комунікабельність. Цей ідеал знайшов концентроване відображення у клятві Гіппократа, Етичному кодексі медичної сестри України, українських національних традиціях охорони здоров'я, сформованих на спільних для всього людства ідеях істини, добра і краси. Удосконалення системи виховання майбутніх медичних фахівців, підготовка спеціалістів, яка відповідає б сучасним світовим стандартам має базуватись, передусім, на формуванні духовних цінностей. Ця ідея знайшла втілення у Законах України “Про освіту”, Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності, Концепції виховання гуманістичних цінностей, Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст., в Указі Президента України “Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян”.

До вивчення теорії та практики виховання студентів медичних навчальних закладів звертаються О. Андрійчук, М. Воловська, Т. Дем'янчук, І. Кучинська, Х. Мазепа, Р. Тарасова, Д. Терешкевич, А. Ткаченко, Й. Турак, Н. Скрипник, М. Шегедин, О. Юдіна та ін. Дослідники подають обґрунтування окремих гуманістичних рис медика (людяність, милосердя, скромність, повага до людини), розглядають деякі аспекти виховання гуманності майбутніх медичних працівників. Однак поза увагою залишається таке важливе питання як виховання у студентів медичних коледжів духовної цінності розради пацієнта.

Як наслідок, виникає низка суперечностей між: необхідністю розвитку духовного світу майбутніх медичних сестер та акцентуацією на суто професійній їх підготовці; важливістю виховання як невід'ємної складової освітнього процесу в медичних коледжах та відсутністю упорядкованої системи позааудиторної виховної діяльності в цих закладах; широкими можливостями,

закладеними в активних та інтерактивних методах та наданням переваги традиційним способам організації та реалізації виховної роботи. Зазначені суперечності слід враховувати у вихованні майбутніх медичних сестер, оскільки у своїй подальшій роботі вони безпосередньо будуть “здавати життєвий іспит” на готовність до постійної душевної, етичної роботи, розуміння чужої біди та болю, страждань. Саме від них залежатиме те, як людина буде переносити свою хворобу та видужувати, ефективність виконання своєї лікарської “етичної місії”, спрямованої на заспокоєння душевних страждань пацієнтів.

Нами була розроблена типологія розради пацієнта, яка передбачає знання та вміння медичного працівника, які реалізуються на етапі діагностування хвороби пацієнта, коли важливо заспокоїти людину, допомогти усвідомити причини хвороби та шляхи її вилікування; на етапі лікування, коли важливо вселяти у пацієнта впевненість у можливість подолання хвороби; на етапі видужання – шляхом допомогти пацієнтові подолати негативні психологічні стани, пов’язані з проблемами здоров’я. Специфіка виховання розради як духовної цінності у студентському віці полягає у тому, що саме в цей час відбувається інтенсивне формування особистості, зростання всіх її духовних сил: це період пошуків, енергійної діяльності, розвитку самосвідомості, зацікавленості своїм внутрішнім світом. Саме цим і визначається актуальність проблеми формування у студентів медичних навчальних закладів розради як духовної цінності.

І. М. Санковська

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стійкий розвиток цивілізації нерозривно пов’язаний з подоланням екологічної кризи. Як один з варіантів вирішення екологічних проблем сучасності розглядається процес формування нового типу взаємин людини і природи, спрямований на подолання занепаду природного середовища і наступного його збереження. Проте сучасна практика екологічного виховання швидше зорієнтована, на жаль, на виховання користувача, а не активного охоронця природи. Це, в свою чергу, викликає необхідність поновлення змісту екологічного виховання і навчання вже на етапі початкової освіти. Адже саме цей період життя дітей сприятливий для усвідомлення себе невід’ємною часткою природи, своєї ролі та значущості в збереженні її цілісності. Формування такої поведінки, досвіду природоохоронної діяльності неможливе без усвідомлення власної причетності молодших школярів до забруднення довкілля і формування відповідальності за його збереження. Поведінка молодшого школяра залежить від оцінки своїх і чужих вчинків, наявності практичних навичок відповідної діяльності. Участь у різних видах екологічних заходів – навчальних, ігрових, трудових – сприяє формуванню вмінь та навичок екологічно доцільної поведінки, відпрацюванню поведінкових стереотипів

Спираючись на вищезазначене і враховуючи сутність процесу формування екологічно доцільної поведінки особистості, “екологічно доцільна поведінка молодшого школяра визначається як дії та вчинки у довкіллі, що безпосередньо

пов'язані із задоволенням його життєвих потреб у взаємодії з довкіллям, без порушення екологічної рівноваги та гармонійного розвитку особистості і природи, як рівнозначних цінностей” (за Крюковою О.В.). Дослідження цього питання на практиці свідчить, що у молодших школярів є необхідні передумови формування екологічно доцільної поведінки, появі яких сприяли систематизовані спостереження, упорядкована фіксація їх результатів, дослідницька робота, праця в природі, моделювання, бесіди. Проведене дослідження здійснювалося протягом вересня – грудня 2010 року на базі СНВК “Лісові дзвіночки” і охопило 50 учнів 3-4 класів.

Без знання екологічних зв'язків важко передбачити можливі наслідки втручання людини в природні процеси і, взагалі, повноцінне екологічне виховання школярів. Його здійснення можливе шляхом вирішення трьох задач: сприяти усвідомленню того, що в природі все взаємопов'язане; сформувати систему знань про природні зв'язки; допомогти дітям моделювати свою поведінку в природі на основі знань про взаємозв'язки та відповідної оцінки можливих наслідків своїх вчинків. Проте чимало школярів у виборі дій і вчинків у природі керуються, переважно, емоційними імпульсами, прагматичними інтересами, мотивами наслідування, а не раціональними цілями, пізнавальними, естетичними потребами чи гуманістичними і природоохоронними мотивами. Переважна більшість учнів намагаються дотримуватися правил поведінки в природі лише за умови контролю з боку дорослих, беруть участь у заходах, присвячених екологічним проблемам. Також прослідковується невідповідність між екологічними знаннями учнів та безпосередньою поведінкою у природі, що свідчить про відсутність свідомих переконань і відповідних ставлень до природи.

Підвищення рівня екологічної грамотності в учнів 4 класу пов'язується із загальною завершеністю формування пізнавальних процесів і набуттям значного обсягу природничих знань. Наприкінці початкової школи спостерігається дослідницька активність дітей, що характеризується зростанням самостійності розумової діяльності і підвищенням критичності мислення. Завдяки зростанню самостійності дитина вчиться ставити певні дослідницькі цілі, висувати гіпотези, розглядати відомі їй факти з позицій висунутих гіпотез. Критичність мислення виявляється в тому, що діти починають оцінювати свою і чужу діяльність з огляду на закони природи та норми суспільства, змінюється характер їх ставлення до навколишніх людей, природи, самих себе.

У ході дослідження встановлено, що, хоча учні певною мірою володіють знаннями про норми та правила поведінки в природі, проте не всі вважають за необхідне дотримуватися екологічних вимог у повсякденному житті. Всього 18% респондентів активно прагнуть до морально-етичної оцінки власних дій та дій інших у природі. Загалом показники засвідчують високий рівень знань про норми і правила поведінки в природі. Лише для невеликої кількості дітей здобуті знання стають підґрунтям для відповідної поведінки. Ефективними засобами формування навичок екологічної поведінки учнів початкової школи виступають: участь школярів у проектній діяльності, їх залучення до систематичної природоохоронної роботи та екологізація змісту навчальних предметів.

ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ УЗАГАЛЬНЕНОГО ОБРАЗУ ЛЮДСЬКОГО ЖИТЛА

Роки, що минули з часу проголошення незалежності Української держави, ознаменовані інтенсивною розробкою й утвердженням концептуальних засад відродження та забезпечення життєдіяльності національної системи освіти, спрямуванням її на принципово нові суспільно-політичні та соціально-культурні орієнтири. З-поміж провідних завдань модернізації змісту та гуманізації цілей дошкільної освіти чільне місце надається цілісному підходу до розвитку особистості, прилученню дитини до системи цінностей, культури і традицій українського народу. Ця проблема набуває особливого значення у дошкільній царині, поза як становлення особистості починається в дошкільному віці, коли відбувається природна інтеграція в духовний світ і традиційний життєустрій українського народу, формується ціннісне ставлення до рідного краю і культурних надбань свого народу.

Людина живе у своєму просторі – просторі дому. Простір житла людини виступає цілісністю, що захищає її від несприятливих умов, впливів оточуючого світу, причому не тільки природних (дощ, сніг, холод, спека), але й соціальних (розуміння чи непорозуміння, небезпека морального чи фізичного приниження і т. д.). Українська етнопедагогіка багата висловами про захищеність людини у своєму домі: “Мій дім – моя фортеця”. Люди оспівували свій дім як простір життєдіяльності, комфорту і затишку, де ховалися від негоди, вихоували дітей, відмічали свята. На жаль, сьогодні простір свого житла дитина все частіше бачить у предметному оточенні та рідше – в емоційному комфорті, що визначається затишком, благополуччям, взаєморозумінням. Підтвердженням цього є дані констатувального експерименту, який проводився з дітьми старшого дошкільного віку щодо формування узагальненого образу людського житла. У ході цього дослідження були виявлені специфічні особливості сформованості узагальненого образу людського житла. У більшості старших дошкільників (78%) переважає предметне уявлення свого житла, а меншою мірою (22%) представлені люди, які створюють певну атмосферу затишку, турботи, розуміння чи навпаки.

У ході бесіди зі старшими дошкільниками виявився той факт, що у предметному оточенні людського житла переважають технічні засоби: телевізор, відео, мобільні телефони, комп’ютер тощо (93%). На запитання: “Чи є в тебе дома книги, сімейні альбоми, альбоми для малювання, фарби, олівці?” стверджувальна відповідь була у 82% дітей. Проте 68% сказали, що більше люблять дивитися телевізор, грати в комп’ютерні ігри за допомогою комп’ютера чи мобільного телефону. На нашу думку, такі дані пов’язані з тим, що для більшості батьків важливим є самостійна зайнятість дитини протягом певного часу та недостатня увага спільній діяльності: розмовам, розповідям тощо. Про цей факт свідчать і малюнки дітей, де пропонувалося намалювати свій дім і сімейну вечерю: 21% дітей відобразили тільки себе за столом.

Поняття “дім” для людини має декілька значень, які мають єдність і емоційне забарвлення: це дах, захист від зовнішніх впливів, де можна заховатися

від негоди; це місце проживання, офіційна адреса, де можна знайти людину, написати листа тобто місце у просторі соціального світу, де вона знаходиться; спосіб життя сім'ї, теплий і затишний осередок, де людина відчуває, що на неї очікують і розуміють, радіють успіхам співпереживають. Дім як символ людської особистості є, по-перше, в загальнокультурних традиціях, по-друге – в символіці психічного життя окремої людини. “Дім” для людини є сукупністю взаємозв’язаних різновеликих просторів – від розмірів свого власного помешкання до кордонів Батьківщини, Землі і навіть Космосу: Наш дім – Україна, Земля – наш спільний дім. І не випадково в народній культурі облаштування дому як мікрокосм відтворює структуру світостворення. Тому психологічне наповнення ідеї дому в переживаннях людини має пульсуючі кордони: може розширювати до розмірів всесвіту або звужуватися до власного “Я”. Проте за будь-яких обставин “дім” завжди залишається місцем, де знаходиться людина, тобто центром його просторового буття. Саме в дитячій субкультурі поняття “місце” має важливе і насичене змістом значення, адже воно є важливою і первинною категорією в пізнанні дитиною предметного світу: для малюка існувати значить займати своє місце у просторі. Нам часто доводилося чути від дітей: “Це моє місце”, “Я покажу тобі одне місце” і т. д.

І, насамкінець, поставимо акцент на тому, що засвоєння неосяжного світу в його цілісності та різноманітності починається з свого рідного дому, своєї родини, тобто, з невід’ємної частинки своєї “маленької батьківщини”, членом якої вона є. З приводу цього О. Усова зазначала, що “у практиці виховання часто стається так, що близьке і рідне мало використовується”, ігнорується шлях, яким повинна пройти дитина, від близького до більш далекого, від знайомого до незнайомого.

О. П. Терещенко

ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ УЯВЛЕННЯ ПРО ДОБРОЗИЧЛИВІСТЬ

Немає і бути не може людини, яку можна вважати моральним взірцем у всіх сферах життєдіяльності. Кожна особа змушена самотійно вирішувати, що є добро, а що є зло, оскільки без співвіднесення з ними, джерелом і критерієм моральності не може бути ні свідомість, ні суспільна думка. Сучасні науковці вважають, що наслідком виявлення необхідних, загальних ознак сталих позитивних моральних якостей людини є доброзичливість. Доброчесною називають ту людину, яка живе чесно, дотримується всіх вимог моралі, а людину, яка дбає про інших і зичить їм добра – доброзичливою.

Сформовані в дитинстві моральні цінності стають основою для створення різних мотиваційних дій, активізації свідомості, бази пізнавальної та вольової функцій. Саме цінності здебільшого детермінують потреби, які впливають на рушійні механізми активної діяльності людини. Визначальним у цьому процесі є формування моральних цінностей. Формування у особистості доброзичливості до світу як людей, так і предметів, явищ можливе тільки на емоційній, чуттєвій основі. Таким чином, знання і логічна переконливість моральних намірів, мотивів мають підсилюватися доброзичливим ставленням до них та

передбачуваного вчинку.

Теоретичні та прикладні проблеми морального виховання, формування моральних цінностей досліджували Д.Б.Ельконін, І.Д.Бех, Г.С.Костюк, Т.І.Поніманська, К.І.Чорна, В.А.Киричок та ін. Моральне виховання у контексті загальнолюдського розвитку особистості розглядали Л.В.Артемова, М.І.Сметанський, О.В.Сухомлинська та ін. Проте кожна з означених проблем вивчалась автономно. У контексті проведення дослідження, “доброзичливість” розглядаємо як ставлення суб’єкта до духовних та матеріальних об’єктів, які історично змінюються, розвиваються. Аналіз багатопланових досліджень засвідчує, що поняття “доброзичливість” не має єдиного визначення. Але разом з тим констатуємо накопичення деякої практики у наукових дослідженнях “доброзичливості” як базової моральної цінності. Це й зумовило вибір теми наукового дослідження “Формування у старших дошкільників уявлення про доброзичливість як базову моральну цінність”.

Узагальнення даних психолого-педагогічних досліджень означеної проблеми дозволили отримати емпіричні дані, які засвідчили: про недостатній рівень професійної готовності педагогів з морально етичної проблематики, бо самі дорослі не завжди дотримуються в стосунках адекватних моральних настанов (слово розходить з дією); про недостатній рівень належного розвивального середовища, дорослі переймаються проблемою дитини час від часу; про недостатню ефективність технологій у навчально-виховній роботі зі старшими дошкільниками в цьому напрямі, оскільки існуючі технології гальмують гармонійне формування зовнішніх та внутрішніх ознак як предметів так і людей.

У процесі роботи з дошкільниками віком 6 – 7 років м. Києва, м. Славутич, АР Крим було з’ясовано, що відповідати на відкриті запитання дітям складно. Активніше і впевненіше вони відповідали на однозначні запитання які передбачали відповіді “так”, “ні”, “не знаю”, “інколи”. На запитання “Що таке доброзичливість” 39,0 % дітей відповіли, що це почуття; 4,7 % – це краса; 9,4 % вважають приязними вихованих, а 15,6 % думають, що це коли вони подобаються, їх люблять і їм добре; 31,3 % дітей не відповіли на запитання і не знають такого слова взагалі. Доброзичливими діти назвали рідних, друзів, дітей, привітних, добрих і вихованих дітей. За те, що люди не жадні, добрі, красиві, люблять і піклуються про них, їх назвали доброзичливими. Дошкільники знають чому вони доброзичливі до певних людей, бо з ними можна гратися, дружити, вони не жадні (18,8%), мене люблять (4,7%), доброзичливі з обов’язку (10,9%), добрі та красиві (6%), 32,8 % не відповіли на запитання. Себе, як доброзичливих людей, визнали 86 %, а 10,9 % – не знали як відповісти, і 3,1 % інколи бувають не доброзичливими (злими). Найбільш діти доброзичливі до: рідних (59,5 %), друзів (28,1 %), 1,5 % доброзичливі до тварин, не відповіли 7,8 %, і лише 3,1 % осіб доброзичливі до всіх. Діти доброзичливі до людей тому, що з ними дружать (15,7 %), вони їх просто люблять (41,0 %), отримують матеріальні блага (3,1%), вони добрі та хороші (15,7 %), користуються взаємністю (7,8 %), не відповіли 15,7 %. Діти відчують доброзичливість від: рідних (29,7 %), друзів (48,4 %), від усіх (4,7 %), від однолітків (9,4 %) і 7,8 % не відповіли на запитання. Чому саме

так відбувається старші дошкільники впевнені, що їх ображають (23,4 %), просто не знають (6,3 %), а 70,3 % осіб не відповіли взагалі.

Очевидно, що значна частина дітей вважають себе доброзичливими не дивлячись на те, що мають мінімум знань і уявлень про це явище. Це свідчить про те, що діти прагнуть говорити про себе лише позитивно, вони відкриті до зовнішнього впливу. Відповіді досліджуваних на поставлені питання дозволили нам також одержати інформацію стосовно змісту, широти та глибини уявлень старших дошкільників про доброзичливість, базові моральні цінності людини, схильність до їх проявів, об'єкти прихильності. Також засвідчили з яких життєвих вражень складається індивідуальний моральний досвід дитини, які цінності для дошкільника є найважливішими, з чим дитина пов'язує задоволення своєю поведінкою.

Т. Є. Федорченко

ПОДОЛАННЯ АГРЕСИВНОСТІ ДІТЕЙ В ПРОЦЕСІ ПРОФІЛАКТИКИ ЇХ БЕЗДОГЛЯДНОСТІ

Соціально-політична криза, яка триває в Україні, погіршення матеріального становища, екологічних умов, невпевненість громадян у майбутньому призводять до зростання напруги в суспільстві та рівня конфліктності у відносинах. Криміналізація багатьох сфер суспільного життя сприяє зростанню правопорушень, зловживанню психоактивних речовин серед дітей. Різке розшарування населення за рівнем матеріального добробуту позначається на стосунках дітей і підлітків – у школах стають звичайними явища знущання та приниження тих, хто слабший і незахищений, з боку однолітків.

Проблема агресивності дітей в процесі їх бездоглядності має не тільки психологічний, але й соціальний, медичний, юридичний та інші аспекти, однак у нашій країні її вивченню приділяли увагу в основному юристи та соціальні працівники. Як наслідок цього, виникла велика потреба у кваліфікованих психологах, психотерапевтах, педагогах, які працюють із жертвами агресії. Агресивність та насильство, здійснене до дитини, за своїми наслідками відноситься до найтяжчих психологічних травм. У зв'язку з цим, проблему агресивності необхідно розглядати всебічно.

Порушення, що виникають внаслідок агресивності, стосуються всіх рівнів функціонування дитини: пізнавальної сфери, апетиту, сну, появі багатьох соматичних скарг, стійких змін особистості, що заважають самореалізації дитини у майбутньому та викликають порушення поведінки – ранній алкоголізм, наркотизацію, мимовільне відтворення травматичних дій у поведінці, аутоагресивність (самокатування, суїцид тощо). У структурованому вигляді агресія проявляється у вигляді агресивної поведінки або агресивних дій. Агресивність – це одна із форм реагування на різні неприйнятні у фізичному і психічному відношенні життєві ситуації, які викликають стрес, фрустрацію. Агресивність – мотивована деструктивна поведінка, яка суперечить нормам і правилам співіснування людей у суспільстві, приносить фізичний і психічний ущерб людям, дискомфорт, стан напруги, страху.

Згідно численних досліджень, прояв дитячої агресивності являє собою

одну з розповсюджених форм порушення поведінки. Сюди відносяться неслухняність, роздратування, забіякуватість, жорстокість. У більшості дітей спостерігаються пряма та непряма вербальна агресія – від скарг і агресивних фантазій до прямих погроз і звинувачень. Основними причинами прояву агресивності є: бажання привернути до себе увагу однолітків, батьків та інших дорослих; одержати бажаний результат; бажання бути лідером; захист і помста; бажання принизити іншого з метою підкреслити свою вищість.

Серед психологічних особливостей, які провокують агресивну поведінку дітей виділяють: недостатній розвиток інтелекту та комунікативних навичок; занижений рівень саморегуляції; нерозвиненість ігрової діяльності; занижену самооцінку; відхилення в стосунках із однолітками; високу збудливість нервової системи внаслідок різних причин (травм, хвороб). Дитячу агресивність виявляють ті, які схильні до прояву: фізичної агресії; вербальної агресії; невербальної агресії; негативізму.

Під профілактикою агресивності у навчальному закладі мається на увазі комплекс цілеспрямованих колективних та індивідуальних впливів на свідомість, почуття і волю учнів з метою попередження асоціальної антигромадської спрямованості поведінки неповнолітніх щодо інших людей, перебудови ставлення учнів до оточуючої дійсності. Сутність профілактики полягає в розвитку почуття відповідальності неповнолітніх за свою поведінку, яка сприяє глибокому усвідомленню шкоди агресивних та насильницьких дій в усіх проявах. Для визначення стратегії профілактичної роботи важливо з'ясувати, хто найчастіше стає жертвою агресивності та насильства. З'ясувалося, що нею може стати будь-яка дитина, але для цього вибирається той, хто слабший або чимось відрізняється серед інших: фізичними вадами; особливостями поведінки, зовнішності; несформованими соціальними навичками; страхом перед школою; відсутністю досвіду життя в колективі (“домашні діти”); хворобами, низьким інтелектом і труднощами у навчанні.

Навчально-виховний процес потребує розширення місця та ролі сучасних інтерактивних виховних технологій у профілактиці агресивності та насильства серед дітей і молоді, застосування в роботі з учителями, батьками й учнями таких взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих технологій, як диспути, соціально-комунікативні тренінги, тренінги особистісного зростання, ситуаційні вправи, рольові та ділові ігри, дебати, мозкові штурми тощо. Такі технології, спонукаючи розвиток певних особистісних якостей дітей і молоді, забезпечують широкомасштабний вплив, необхідний для формування у підлітків навичок відповідальної поведінки; здійснення внутрішньої саморегуляції в ставленні до агресивності; удосконалення когнітивних, емоційно-вольових, комунікативних, організаторських, виконавських умінь і навичок.

Однією з важливих і необхідних педагогічних умов підвищення ефективності процесу профілактики агресивності у молодіжному середовищі є цілеспрямована робота з батьками, особливо з недостатнім рівнем психолого-педагогічної культури, їх соціальних навичок; сім'ями, які відрізняються конфліктними сімейними стосунками. Подолання агресивності дітей в процесі профілактики їх бездоглядності дає значну результативність за

певних соціально-педагогічних умов: поліпшення відповідальної поведінки підлітків з урахуванням їх вікових особливостей, створення належних умов для захисту інтересів і прав учнів, активізації їх ініціативи та самостійності як суб'єктів виховного процесу; цілеспрямованого забезпечення творчої взаємодії всіх учасників профілактики, підвищення педагогічної грамотності батьків, використання інтерактивних форм та методів роботи в системі “учні – вчителі – батьки”; своєчасного попередження і подолання негативних проявів у поведінці неповнолітніх.

Н. В. Чиренко

ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ ДИТЯЧИХ ОБ'ЄДНАНЬ У ВИХОВАННІ ВЛАСНОЇ ГІДНОСТІ ПІДЛІТКІВ

В сучасних умовах розвитку громадянського суспільства проблема виховання власної гідності підлітків набуває все більшої актуальності. В першу чергу, це пов'язано з вимогами, які висуває до особистості сучасне суспільство – потреба у людях, які були б яскравими особистостями, порядні, розумні, діючі, впевнені в собі, самодостатні тощо. Почуття власної гідності потребує від людини здатності нести відповідальність, бачити й виділяти проблеми, вчасно їх усвідомлювати, приймати відповідальні рішення, самоутверджуватися за рахунок особистісного потенціалу.

Особистість, наділена почуттям власної гідності, характеризується усталеним емоційно-ціннісним ставленням до себе; впевненістю у можливості досягнення власних цілей і відповідальністю; осмисленістю життя та бажанням самоактуалізації; розвиненою здатністю до саморегуляції. Місцем, де підліток набуватиме такий досвід може стати дитяче об'єднання, оскільки виховання підлітків у дитячих громадських об'єднаннях доповнює виховання, яке здійснюється іншими соціальними інститутами. Дитячі та молодіжні громадські об'єднання намагаються охопити ту частину життєвого простору дитини, через яку лежить її шлях до суспільства.

Аналізуючи досвід діяльності різноманітних дитячих об'єднань та їх основні документи (як правило це положення або статут, де визначено мету, завдання та основні принципи дитячого об'єднання) можемо зауважити, що виховання почуття власної гідності у підлітків не представлено як окреме виховне завдання. Разом з тим, майже кожне дитяче об'єднання ставить собі за мету виховувати чесну, сильну, правдиву, моральну особистість та формувати у неї таку систему цінностей, яка б відповідала загальнолюдським нормам моралі. Не дивлячись на різноманітну спрямованість діяльності дитячих об'єднань, переважна більшість із них зорієнтована на пріоритети самоцінності особистості дитини, толерантність, відданість вищим духовним цінностям, поваги до себе та до інших, гармонії з довкіллям; особистої відповідальності за свій духовний, інтелектуальний, фізичний розвиток.

Практично всі дитячі об'єднання спрямовують свої зусилля на виконання таких виховних завдань: відкривають нові можливості для спілкування з ровесниками, оволодівають навичками співробітництва та уміннями працювати в одній команді; отримують знання та навички, необхідні в сучасному житті;

допомагають сформувати ціннісні орієнтації підлітків, осмислити себе і своє місце в житті; надають можливість набути впевненості у своїх силах; навчають брати на себе відповідальність, гідно справлятися із ситуаціями соціального неуспіху та залишатись оптимістом, усвідомлюючи значущість та силу індивідуальної ініціативи; оволодівають навичками співробітництва тощо. Взаємодіючи з дітьми, дитячі об'єднання розкривають свій потенціал, який не обмежується лише педагогічним впливом на дітей, але є й соціальним, психологічним. Саме ця багатомірність дозволяє їм брати участь у становленні дитини як особистості, сприяти створенню у неї власної ієрархії цінностей. Вільні від жорсткої регламентації, обов'язковості, дитячі організації та об'єднання мають широкі можливості для виховання особистості. Виховання власної гідності підлітків в умовах дитячого об'єднання передбачає цілісність виховних впливів на особистість, які спрямовують підлітка на самопізнання та самовдосконалення, вміння взаємодіяти з іншими і, разом з тим, проявити себе, відповідати за свої вчинки тощо.

Отже, цінність дитячого об'єднання у контексті виховання власної гідності підлітків полягає у: наявності певних ідеологічних засад, заснованих на моральних нормах та загальнолюдських цінностях, які є значущими та важливими для підлітків; допомозі підлітку знайти надійну життєву опору, яка базується на духовних цінностях, осмисленні себе і свого місця у житті, набуття впевненості в своїх силах; ствердженні почуття самоцінності та значущості; отриманні доступу до знань та навичок, які дозволяють набувати досвід гідної відповідальної поведінки (яка регламентується статутом та завданнями дитячого об'єднання); набутті навичок самопізнання, розкриття своїх можливостей, прагненні до самовдосконалення; досвіді різноманітної діяльності, можливості випробувати власні сили, навчитись справлятися з ситуаціями неуспіху; рольових розстановках в середині дитячого об'єднання, де підліткам надається можливість самостійної, ініціативної діяльності, співкерівництва; наявності дорослих лідерів, здатних бути цікавими та повести за собою сучасних дітей. Відповідно до цього, дитячі організації та об'єднання виступають "школою життя", де підлітки мають можливість набути досвід різноманітної діяльності, а виховання здійснюється через конкретні справи. Такий виховний потенціал перетворює сьогодні дитячі об'єднання на дієвий інструмент виховання підростаючої особистості.

5. ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

О. В. Базелюк

ЕСТЕТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ У СИСТЕМІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАВДАНЬ З ІНФОРМАТИКИ

У Концепції загальної середньої освіти стратегії інтегративності та варіативності загальної мистецької освіти визначені як головні орієнтири її подальшого розвитку. Сучасні науковці (О. Куревіна, Л. Масол,

Н. Миропольська, Л. Предтеченська, Л. Савенкова, Н. Терентьєва, Г. Шевченко, О. Щолокова, Б. Юсов та ін.) актуалізуючи інтегративні тенденції предметів художньо-естетичного циклу підкреслюють, що в умовах інтегрованого навчання ефективніше відбувається взаємопроникнення й систематизація знань учнів, становлення в них цілісної та багатомірної картини світу, розвиток творчих здібностей і гнучкого мислення. Концепція загальної середньої освіти декларує необхідність підготовки учнів до вимог суспільства знань: “зростання соціальної й особистісної значущості опанування учнями комп’ютерної грамотності, без якої неможлива успішна адаптація в інформаційному суспільстві, вимагає докорінних змін в інформатизації загальної середньої освіти... Завершуючи основну школу (5-9 класи), учні на практичному рівні мають добре... вміти користуватися комп’ютером” [4].

Говорячи про естетичний компонент у навчально-виховних завданнях з інформатики необхідно враховувати, що сучасний спосіб існування твору мистецтва є здебільшого технологічним, оскільки він сприймається реципієнтом через засоби масової комунікації. Звідси – естетизація сучасного життя задається не самим мистецтвом, а засобами масової комунікації, бо за своєю природою вони є естетичними. Вони не тільки поширюють інформацію, але й сприяють встановленню спільної мови і згоди, загального відчуття та смаку, які є естетичними. Створення естетично-художнього середовища повсякденності зараз відбувається через комп’ютерну культуру, яка змінює людську психіку, ментальність, сенсорику, спосіб мислення і сприйняття дійсності, формує нове світовідчуття та нові потреби, виразити і задовольнити які неможливо на основі традиційного культурного арсеналу і традиційних цінностей.

Естетичний компонент, як один з чинників естетизації освітнього середовища, змінює якісні параметри навчально-виховного процесу, всього освітянського простору закладу і ширше – життєдіяльності учнів у школі й поза її межами. Разом із сукупністю сучасних засобів навчання вони сприяють входженню учнів в енергетичне поле мистецьких цінностей, посилюючи їх ціннісно-емоційний резонанс і поліхудожній вплив. Таким чином статус мистецтва в школі перетворюється на провідного репрезентанта універсального естетичного маркера буття, який позитивно впливає на все навколишнє життя учнів. [5, с. 267].

Аналізуючи програму з інформатики для 9 класів (рівень стандарту) (авт. І.О. Завадський, Ж.В. Потапова, Ю.О. Дорошенко), підручники з інформатики [1; 2; 3; 6] маємо відмітити, що система навчально-виховних завдань орієнтована більшою мірою на опанування “технологічних” навичок. Такі теми як “Основи роботи з текстовою інформацією”, “Основи растрової графіки”, “Основи векторної графіки” разом складають лише близько третини об’єму матеріалу, що вивчається. Зрозуміло, що у навчально-виховному процесі технологічного опанування складних програм губиться естетична складова.

Для активізації естетичного компонента у системі навчально-виховних завдань з інформатики ми пропонуємо посилити взаємодію із предметом “Художня культура” за допомогою міжпредметної інтеграції. На початку, використовуючи в завданнях твори мистецтва (які, наприклад, паралельно

вивчаються на уроках “Художньої культури”), та згодом орієнтуємо учнів на реалізацію власних творчих задумів та стимуляцію власної художньої творчості за допомогою мультимедійних засобів. Таким чином, естетичний компонент у системі навчально-виховних завдань з інформатики, шляхом створення художніх мультимедійних образів, візуалізації знань та результатів власної роботи, посилює позитивний вплив як на емоційно-мотиваційний стан учня, так і на загальний емоційний фон у класі.

Література:

1. Інформатика: Підруч. для загальноосвіт. навч. закл. [9 кл.] / Л.Л. Володіна, В.В. Володін. – Х.: Гімназія, 2009. – 384 с.
2. Інформатика: 9 кл.: Підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / І.О. Завадский, І.В. Стеценко, О.М. Левченко. – К.: Видавнича група ВНУ, 2009. – 320 с.
3. Інформатика: підруч. для загальноосвіт. навч. закл. [9 кл.] / Н.В. Морзе, В.П. Вембер, О.Г. Кузьмінська. – К.: УВЦ “Школяр”, 2009. – 344 с.
4. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 2 – К.: Педагогічна преса, 2002. – 23 с.
5. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика / Л.М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
6. Ривкінд Й.Я. Збірник завдань з інформатики [9 кл.] / Й.Я. Ривкінд. – К.: Генеза, 2006. – 352 с.

Т. В. Гончарук

ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ

Життя та розвиток людини – невіддільна частина природи. Сучасна людина має рахуватись із законами й силами, які в ній діють. Існування людства можливе за умови гармонійного співіснування з довкіллям. Інтенсивна зміна природного середовища під впливом антропогенних чинників створює загрозливу ситуацію на планеті. В зміні характеру розвитку майбутнього суспільства, гармонізації відносин в системі “людина – природа” важливу роль відіграватиме сучасна молодь. Тому цілком закономірним є формування в системі освіти сучасної школи екологічного мислення учнів, що передбачає шанування усього живого на Землі, усвідомлення кожною людиною своєї причетності до планетарного братства живих істот [1].

Екологічна освіта, на думку Н.Смагло, повинна сприяти вирішенню завдань гуманізації стосунків людини із природним середовищем [2]. Екологічну освіту як приклад психолого-педагогічного принципу єдності освіти та виховання, в результаті якої формується особистість учня, визначає К.Кудрявцева [3]. Екологічне виховання як педагогічний процес, спрямований на формування екологічної культури особистості, трактує Г.Пустовіт [4]. Таким чином, завершальною метою екологічної освіти в школі є виховання екологічної культури учня, формування людини з новим екоцентричним типом мислення.

Екологічна освіченість учня відповідно до Державного стандарту екологічної освіти передбачає: володіння системними знаннями про екологічні

взаємодії людини й суспільства, екологічні проблеми сучасності та способи їх розв'язання; ставлення до природи як до однієї з головних життєвих і морально-етичних цінностей; екологічно доцільна поведінка й діяльність, наполегливе ставлення до активної охорони та відновлення навколишнього середовища, здатність діяти по совісті в спілкуванні з природою й людьми; здатність до причинного та ймовірного аналізу екологічних ситуацій, альтернативного мислення у виборі способів розв'язання екологічних проблем на рівні побутової поведінки.

На усвідомлення цих тез спрямований шкільний курс біології. У психолого-педагогічних дослідженнях зазначається, що екологічна освіта є творчим процесом, пов'язаним з розвитком, самовираженням, самоствердженням особистості. Отже, неодмінною умовою успішної реалізації виховання екологічної культури сучасного учня є застосування інноваційних форм роботи, які відповідають соціальним запитам і потребам, формують інноваційне мислення та інноваційну культуру. На думку В.Самохіна та В.Чорноліса інноваційне мислення – вищий ступінь пізнання, усвідомлення протиріч, які виникають у суспільних відносинах, їх творчого вирішення на основі усвідомлення відповідності чи невідповідності нового потребам людини. Інноваційна культура людини – це сфера її духовного життя, що відтворює її ціннісну орієнтацію, закріплену в мотивах, знаннях, уміннях, навичках, у зразках і нормах поведінки та забезпечує прийнятність їх новим ідеям, готовність і здатність до підтримки та реалізації нововведень у всіх сферах життя [5]. Отже, можемо зробити висновок, що поняття “екологічного мислення”, “екологічної культури” та поняття “інноваційного мислення”, “інноваційної культури” є взаємопов'язаними та взаємодоповнюючими. Таким чином, узагальнюючи зазначене вище, доходимо логічного висновку, що виховання екологічної культури учнів можливе в процесі інноваційної діяльності, яка виявляється у внесенні в освітній процес нових ідей, методик, технологій.

Виховний потенціал учнів активізується за умови чіткої організації навчання за змістом, формами та методами роботи. Виховання сучасної людини, що пізнає та розуміє, передбачає створення умов для навчання. В сучасній освіті метод проектів активізує пізнавальну діяльність учнів, розвиває креативне мислення, формує особисті якості: самостійність, діяльність, результативність. Метод проектів як педагогічна технологія є сукупністю пошукових, проблемних, дослідних методів, які спрямовують діяльність учнів на результат під час розв'язання практично чи теоретично значимої проблеми. Мета виконання проектів – організація самостійної дослідної діяльності учнів під час вивчення біології, створення умов для їх самонавчання, окреслення інтересів та особистих прагнень. Етапи проекту: початковий – визначення теми, мети, гіпотези проекту, вибір методів дослідження; розробки – чітке планування роботи, розподіл доручень, корекційна діяльність вчителя; реалізації проекту – координація роботи учнів з метою інтегрування та корегування обробленої інформації, результатів експерименту, підготовка наочно-графічного матеріалу, презентацій, відеофільмів; завершення проекту – захист проекту, оцінювання, обговорення результатів проекту. Таким чином, в ході виконання проекту

змінюються стосунки в системі “учитель – учень”: учитель партнер – учень суб’єкт; учитель рекомендує – учень відкриває; учитель допомагає – учень визначає, експериментує, вибирає.

Отже, можемо зробити висновок, що робота над проектами екологічного спрямування не тільки підвищує інтерес до предмета, поглиблює знання, спонукає до пошуку в дослідній діяльності, а й сприяє розкриттю та вихованню екологічної свідомості учня. Таким чином, сучасний навчально-виховний процес має супроводжуватись інноваційною проектною діяльністю.

Література:

1. Біологія людини: посібник [для учнів 9 кл.]. – К.: Фенікс, 2001. – 378 с.
2. Смагло Н.С. Сучасні аспекти розвитку творчої особистості / Н.С. Смагло // Пост методика. – 2002. – №3. – С. 32 – 35.
3. Кудрявцева Е.М. О некоторых психологических принципах и условиях экологического образования / Е.М. Кудрявцева. – М., 1983. – С. 20 – 26.
4. Пустовіт Г.П. Екологічне виховання учнів 5-9 класів у позашкільних навчальних закладах: навчально-методичний посібник. – Кіровоград, Поліграфічно-видавничий центр ТОВ “Імекс ЛТД”, 2003. – С. 4 – 13.
5. Самохин В.Ф. Педагогические инновации в системе профессионального образования: цели и сущность / В.Ф. Самохин, В.П. Чернолес // Инновации в образовании. – 2006. – №6. – С. 4 – 9.

Грабар Е. В.

ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ США

Аналіз праць учених США за період з кінця XIX століття до наших днів загалом підтвердив тезу про те, що оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови має свою історію розвитку, яка визначається певною послідовністю і здобутками в цій сфері освіти. Контроль та оцінювання іншомовної компетенції в середніх школах США є невід’ємним структурним компонентом навчального процесу і його ефективність значною мірою залежить від методів, які використовуються під час вимірювання навчальних досягнень учнів, їх аналізу та інтерпретації отриманої інформації. Недооцінка ролі контрольно-оцінної діяльності в процесі навчання та виховання учнів призводить до порушення зворотного зв’язку в управлінні навчальним процесом. Моніторинг навчальних досягнень учнів в середніх школах США на певних етапах навчання є обов’язковим процесом відповідно до чинної нормативної бази, ухваленої та затвердженої федеральним урядом.

Приватна неприбуткова організація ETS є найбільшою в світі організацією розробки тестових завдань, яка виконує замовлення федерального уряду щодо розробки різних стандартизованих засобів оцінювання навчальних досягнень учнів у Сполучених Штатах Америки. Тестовий контроль навчальних досягнень учнів у США є ефективним і основним засобом оцінювання рівня сформованості в них іншомовної комунікативної компетенції, зміст якої зумовлений трьома видами: мовною, мовленнєвою та соціокультурною.

Тестовий контроль рівня сформованості іншомовних знань, умінь і

навичок учнів в педагогіці США пройшов довгий і тривалий шлях. Виникнення педагогічних тестів зумовлено результатами застосування психологічних тестів, які з'явилися в США наприкінці XIX століття, а основоположниками психологічних тестів заслужено визнано Дж.Кеттела, Ф.Гальтона і Е.Торндайка. Саме вони розробили комплекс вимог щодо проведення експерименту з використанням тестових технологій, на яких і по сьогодні базується сучасна тестологія. Починаючи з 1930 року, педагогічний напрям у тестології набрав значного розвитку, оскільки саме в той період були створені перші установи, які займалися розробкою стандартизованих методів контролю. В 30-х роках минулого століття також розпочалися масові дослідження, метою яких була перевірка ефективності методів контролю на практиці, тобто в школах.

У сфері іншомовної освіти США в кінці XX століття сформувалися ряд тенденцій: дослідницька методика в галузі тестології (research methodology); практичний підхід до побудови змісту тестових завдань (practical advances); дослідження чинників впливу на характер мовних тестів (factors that effect performance on language tests); забезпечення автентичності тестових завдань, визначення об'єктів оцінювання (authentic, performance, assessments); концепції етики проведення мовного тестування і досягнення професійного рівня в цій сфері (concerns with the ethics of language testing and professionalizing the field).

Розвиток педагогічної тестології як науки умовно поділяється на два етапи. Перший етап пов'язаний із пануванням класичної теорії тестів (XIX ст.) На цьому етапі вперше було введено в науковий обіг термін "тест", а також розроблено комплекс вимог щодо проведення експерименту з використання тестових завдань. Тоді ж в тестовому русі з'явився педагогічний напрям, було проведено масові тестування в школах, розроблено таблиці з перевірки знань, умінь і навичок з орфографії (1902 р.), з'явилися публікації серії арифметичних тестів (1902 р.) і перших зразків шкільних тестів успішності; розроблено письмові тестові завдання з мови (1902 р.)

На другому етапі було сформовано сучасну теорію тестів (XX – XXI ст.). Він ознаменувався розробкою інструментарію для вимірювання освітянських продуктів (1909 р.); розвитком тестування в двох напрямках – створення та використання тестів інтелектуального розвитку та створення й використання педагогічних тестів, призначених для оцінювання академічних знань, умінь і навичок учнів (1909 р.); створенням перших стандартизованих педагогічних тестів, що відповідають науковим вимогам (1904 р.); визначенням основних цілей тестування, диференціацією тестів на індивідуальні та групові, розробкою і публікацією тестів з усіх навчальних предметів (1915 р.); затвердженням тестування як об'єктивного методу оцінювання навчальних досягнень учнів у освіті США; запровадженням класифікації тестів на мовні, немовні, комбіновані науково-педагогічні; розвитком прогностичного тестування; запровадженням терміна "валідність" Міжнародною комісією з психотехнічної термінології (1932 р.); розробкою методу факторного аналізу для виявлення і встановлення взаємозв'язку між поведінкою та здібностями індивіда; заснуванням центрів тестування та розвитком міжнародних програм тестування, метою яких був відбір студентів із різних країн світу для навчання в коледжах і вищих навчальних

зкладах США.

Тестовий контроль в освітній сфері США представлений двома типами тестів: тести, зумовлені формою представлення (усне опитування, бланкове тестування, комп'ютеризоване тестування)); тести, зумовлені метою використання (тести підсумкового контролю (achievement test), поточного та проміжного контролю успішності (progress tests), тести вхідного контролю (placement tests), стандартизовані тести (proficiency tests), тести розумових здібностей (aptitude tests)). Згодом ці два типи тестів починають поділяти на шість видів: стандартизовані та нестандартні; національні та тести навчального закладу; обов'язкові, пілотні, дослідницькі; критеріально-орієнтовні і нормативно-орієнтовні; тести із закритими та відкритими завданнями; гомогенні і гетерогенні.

Відповідно вищеперераховані типи і види тестів реалізуються у чотирьох видах мовленнєвої діяльності, а саме: читання, говоріння, письмо, аудіювання. Згадані види мовленнєвої діяльності представлені такими формами тестових завдань: multiple choice tests; alternative tests; true-false tests; matching tests; short-answer tests; completion or gap-filling tests; rearrangement tests; organizing tests; supplementary or cloze tests; essay tests; crossword tests тощо, які застосовуються відповідно до контексту контролю з метою отримання достовірних показників про стан навченості учнів. Варто зазначити, що контроль навчальних досягнень учнів у США проводиться після засвоєння ними певного блоку вивченого матеріалу.

Л. О. Груша

СФОРМОВАНІСТЬ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ УЯВЛЕНЬ ПРО ПЕРЕЖИВАННЯ ЛЮДИНОЮ ПОДІЙ ЖИТТЯ

Вибудовування дитиною старшого дошкільного віку образу світу передбачає формування у неї цілісного уявлення про життя в різних його вимірах. Це, в свою чергу, потребує формування елементарних уявлень дитини про природу, культуру, людину, її внутрішній світ і життєвий шлях, про сенс та устрій людського життя [2]. Життя людини наповнене різноманітними подіями, які викликають різні за силою переживання та почуття. Елементарне усвідомлення дошкільником причин та наслідків різних подій власного життя, близьких людей, характеру їх взаємин, цінностей різних справ і занять, сприяє прискоренню та ущільненню часу життя, надає йому елементарної спрямованості, зв'язує або розкриває ланцюг подій та вчинків. Отже, зростаюча особистість динамічно розвивається як індивідуальність і суспільний суб'єкт [1, с. 171].

Розгортаючи дослідження процесу формування у старших дошкільників узагальнених уявлень про радісні та сумні події життя та їх переживання людьми, ми вважали за потрібне, по-перше, визначити сформованість у дітей уявлень про життєві події та переживання, що ними викликані; по-друге, з'ясувати роль дорослих у цьому процесі. В ході впровадження методики в практику дошкільного начального закладу, накопичувалась, осмислювалась та оброблялась інформація про індивідуальні особливості досліджуваних, потреби, діяльність кожного вихованця, мотиви, якими керується у власній поведінці,

особливості емоційного реагування та життєвий досвід.

Розробляючи критерії та показники, було прийнято до уваги, що в психології уявлення трактується як образ предмета або образ явища, що був попередньо сприйнятий, а також образ, створений уявою (В.Войтко, В.Вілюнас). У психології та філософії – чуттєво-наочний образ предметів або явищ дійсності, що зберігається та відтворюється у свідомості людини поза безпосереднім впливом на органи чуттів (К.Альбуханова-Славська, Б.Ананьєв, І.Бех, О.Бодальов). Крім того, уявлення є результатом не тільки одиничного акту сприймання даного предмета, воно є результатом складної практичної діяльності. В уявленні та образі пам'яті матеріал окремого сприймання обов'язково пов'язується із матеріалом всього попереднього досвіду. Утворення уявлень, зазначає О.Кононко, які відповідають реальним можливостям, передбачає гармонійне поєднання інформації, одержаної з індивідуального досвіду з оцінками, накопиченими у спілкуванні з іншими” [1, с. 170]. Виходячи з зазначеного, можна казати, що узагальнені уявлення дитини про радісні та сумні події життя і переживання їх людьми є за своєю суттю чуттєво-наочними образами явищ дійсності, що зберігається та відтворюється в її свідомості та ґрунтуються на попередньому досвіді.

Визначаючи стан сформованості уявлень у старших дошкільників про життєві події та переживання їх людьми, ми констатували, наскільки діти спроможні повноцінно сприймати, диференціювати, аналізувати життєві події, наскільки усвідомлюють, які саме переживання їх супроводжують та чому. Одним із завдань дослідження було з'ясувати, що саме діти вкладають у зміст окремих категорій, чи розуміють сутність моральних норм та правил поведінки, прояву емоцій соціально схвалюваними способами. Ми вважали за потрібне встановити, наскільки у дітей зазначеного віку сформовані вміння співвідносити власні дії та поведінку із загально визначеними суспільними правилами та самостійно їх регулювати залежно від обставин.

Критеріями оцінки ступеня сформованості у старших дошкільників уявлень про події життя та переживання людини слугували: ступінь когнітивної складності образу, його реалістичність (адекватність), несуперечливий характер уявлення (послідовний, такий, що правильно орієнтує, не деформує враження, слугує правильним життєвим орієнтиром) та яскравість образу. Показниками ступеня сформованості у старших дошкільників уявлень про переживання людиною радісних та сумних подій життя слугували: ступінь обізнаності із особливостями емоційної сфери людини; емоційна сприйнятливість; емоційна реакція (адекватність, виразність); виявлення дитиною власного ставлення до різних подій життя, у яких вона брала участь та подій, у яких не була задіяна; вміння пояснювати, які переживання спричинила та чи інша подія.

Методика, використана на даному етапі дослідження, була комплексною, відповідала завданням дослідження і включала методи, адекватні віку дітей, а саме: педагогічне спостереження за дошкільниками в різних видах діяльності та спілкуванні, бесіди з ними. До її складу увійшли як власно розроблені методи, так і запозичені в інших авторів, адаптовані до віку досліджуваних, а саме: адаптований варіант методики здійснення педагогічного спостереження і проведення бесід з

дітьми Л.Цветкової, вивчення розуміння емоцій, які переживає людина, усвідомлення власних емоцій, методика вивчення емоційних реакцій на змішані зображення та визначення емоцій за фотографіями Г.Урунтаєвої і Ю. Афонькіна.

У процесі здійснення дослідницької роботи констатовалось, якими способами діти 5-6-ти років виражають власні переживання, емоційні стани, настрої, чи здатні вони сприймати і вірно ідентифікувати емоції оточуючих за їхньою емоційною експресією. Визначалось, чи мають досліджувані уявлення про загальнолюдські цінності, моральні норми, правила поведінки, що схвалюються в суспільстві. Використовуючи різні методи, було встановлено: наявність у старших дошкільників інтересу до настроїв, переживань і почуттів людей, які перебувають з ними поруч: однолітків, батьків, друзів. З'ясувалося наявність емоційної сприйнятливості дітей до них та до явищ природи, подій, що відбуваються в дошкільному навчальному закладі та в родині. Фіксувалася активність дітей, їхня участь та виконання певної ролі.

На підставі аналізу отриманих даних визначено та схарактеризовано чотири групи досліджуваних старшого дошкільного віку. Встановлено, що представники лише однієї з них, які складають близько 14 % загальної кількості дітей, мають високий рівень сформованості уявлень про переживання людиною життєвих подій. Виявлено залежність між станом педагогічної проблеми та ставленням до неї й стратегією поведінки значущих для дитини дорослих: батьків і вихователів.

Література:

1. Кононко О.Л. Теоретичні аспекти проблеми формування у дітей шостого-сьомого років життя цілісного світобачення / О.Л. Кононко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць. – Кіровоград: ТОВ “Імекс-ЛТД”, 2010. – Вип. 14, кн.1. – 648 с.

2. Русевич, В.В. Педагогические условия формирования образа мира у детей 5-7 лет: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук.: спец. 13.00.01: “Общая педагогика, история педагогики и образования” / В. В. Русевич. – В., 2009. – 20 с.

Л. А. Гуцан

СУЧАСНИЙ СТАН ДОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ У СВІТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Шлях європейської та світової інтеграції, обраний Україною, зумовлює необхідність інтенсивних змін у політичному, економічному й соціальному житті. Саме тому останніми роками відбуваються в освітній галузі реформаційні процеси, спрямовані на досягнення рівня найкращих світових стандартів. Активна робота по введенню профільного навчання на старшому щаблі загальної освіти, яка проводиться в останні роки, потребує глибокого науково-теоретичного осмислення.

Традиційно в радянській педагогічній науці профільне навчання розвивалось в контексті проблеми диференціації навчання та виховання. В 50-ті роки видатний педагог-теоретик Н. Гончаров, розробляючи проблему профільної диференціації шкільного навчання на старшій ступені, ввів термін

“фуркація”, трактуючи його як можливі варіанти спеціалізованої, виробничої підготовки учнів та більш поглиблене вивчення окремих шкільних предметів на основі єдиного рівня загальної освіти. Таким чином, ідея фуркації в розумінні Н. Гончарова була в деякій мірі близька до сучасної трактовки терміна “профільне навчання”. Але в результаті гострої дискусії термін було витіснено і далі використався термін “диференціація”.

Більш традиційним для радянської дидактики того часу був підхід, коли диференціація та індивідуалізація навчання розглядались більш вузько, поза зв'язку з широким соціально-професійним контекстом старшого ступеня загальної освіти, а також в значній мірі одностороннє – як принцип навчання (М. Данилов, Б. Єсіпов), одна з основ змісту навчання (М. Скаткін), форма організації пізнавальної діяльності (М. Данилов, І. Огородніков). Лише в кінці 1970-х – початку 1980-х рр. пройшов розвиток ідеї диференціації освіти в цілісну концепцію (Ю. Бабанський, Н. Шахмаєв), але і на даному етапі широкий соціально-професійний аспект диференціації навчання не акцентувався.

Протягом 2000-2004 рр. отримали нове осмислення ряд ідей, серед яких знаходяться й ідеї допрофільної підготовки учнів. В роботах вчених допрофільна підготовка розглядається як цілеспрямована комплексна підготовка учнів до вибору профілю навчання на старшій ступені загальної середньої освіти. Яка створює сприятливі умови: для виявлення та розкриття схильностей, здібностей та інтересів школярів, актуалізації їх пізнавальних потреб; наданні можливостей для отримання учнями особистісного досвіду в різних сферах пізнавальної й практичної діяльності, орієнтованого на вибір профілю навчання в старшій школі; наданні психолого-педагогічної допомоги, педагогічної підтримки в процесі вироблення готовності до профільного навчання; інформуванні учнів та батьків про умови й особливості профілізації старшої школи, про навчальні можливості територіально досяжної для них освітньої мережі; створенні сприятливих умов для формування здатності учнів приймати усвідомлене, адекватне рішення щодо вибору подальшого напрямку власної освіти, шляху опанування ними певної професії в майбутньому.

Але, як показують результати нашого дослідження, на сучасному етапі ця робота зі старшокласниками в освітніх закладах належною мірою не проводиться. Про цілі введення допрофільної підготовки абсолютна більшість учнів та батьків інформовані лише в загальних рисах, хоча учні інформовані краще 55,8%, ніж батьки 46,7%. Більшість учнів 64,1% та батьків 45,2% вважає, що можливості вибору свого профілю навчання в старших класах освітнього закладу, де вони навчаються обмежені. Трохи більше половини учнів та батьків вважають, що останні не можуть зараз достатньо точно визначити свій майбутній профіль, а можуть зробити вибір приблизно 53,8%.

Ми прийшли висновку, що чим реальніше учні починають замислюватися про вибір свого майбутнього освітнього профілю, тим точніше в 9-му класі вони можуть його визначити. Важливим для нас є і той факт, що тільки 4% опитаних школярів та 5% – їх батьків в якості вирішального фактору вибору профілю назвали ефективну допрофільну підготовку. Більше половини старшокласників та їх батьків вважають, що роблять цей вибір самостійно, 35% учнів і 23%

батьків віддають перевагу сім'ї та незначна частина опитаних – друзям та однокласникам. Ще менш випускників мають чітке поняття про те, що потрібно знати, вміти, якими інтелектуальними та психологічними якостями необхідно володіти в галузі тієї чи іншої професії.

Підводячи висновки, зауважимо, що суттєвою проблемою організації допрофільної підготовки учнів є її навчально-методичне забезпечення. Це є однією з причин низької поінформованості старшокласників та їх батьків про цілі допрофільної підготовки, її початку, визначенню тривалості курсів за вибором, змісту та ін. Ще однією з важливих причин є те, що не в кожній школі уведений у навчально-виховний процес курс профільно-орієнтаційного спрямування “Людина і світ професій” для учнів 8–9-х класів (програма отримала гриф “Рекомендовано Міністерством освіти і науки України”, лист №1/11-6441 від 16.08.2007 р.) [1]. Саме він сприяє здійсненню цілісної системи допрофільної підготовки та надає учням розгорнуту інформацію про відповідний напрям профільного навчання, залучає учнів до участі в підготовці і проведенні предметних тижнів, організації суспільно-корисної діяльності, проведення профільних проб та кваліфікованої профільної діагностики і консультації. Порушені питання є важливими для їх оприлюднення та обговорення у колі освітян. Виявлені проблеми є комплексними, тому їх вирішення є важливим як на рівні національному, так і у межах функціонування регіональної системи освіти.

Література:

1. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів “Людина і світ професій” [для 8–9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів] (70 год.) / [І. Д. Бех (науковий консультант), О. В. Мельник, Л. А. Гуцан, О. Л. Морін, І. І. Ткачук, О. В. Скалько, С. М. Дятленко, М. Л. Шабдінов] // Трудове навчання, 2010. – №5 (29). – С. 1 – 15.

О. В. Данченко

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ БЕЗРОБІТНОЇ МОЛОДІ В НЕУРЯДОВІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНОГО СОЮЗУ (НІМЕЧЧИНА)

Для характеристики сучасних особливостей побудови системи соціального захисту та соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді показовим виглядає аналіз діяльності однієї з найбільших неурядових, некомерційних громадських організацій молодіжної, соціальної та освітньої роботи у Німеччині – Інтернаціонального Союзу (Internationaler Bund (IB)), яка була створена у 1949 році. Ця організація має розгалужену структуру дочірніх представництв. Загалом – 700 дочірніх установ і філій у 300 населених пунктах, де працює майже 12 000 співробітників по всій країні. Діяльність IB концентрується у напрямках: турботи про осіб, які потребують соціально-педагогічної підтримки та допомоги, підтримка та надання навчальних послуг, встановлення контактів у різних країнах для допомоги та підтримати молодих людей та осіб, що потребують цієї допомоги за межами країни [1, с. 2].

Потужну роботу виконує Інтернаціональний Союз у соціально-педагогічній підтримці безробітної молоді (випускників шкіл, професійних навчальних закладів), учнів, які можуть стати в майбутньому безробітними (ті, які не закінчили школу, безпритульні та мігранти) та дорослих осіб, що проходять професійне навчання, перекваліфікацію та підвищення перекваліфікації, учні які хочуть здобути досвід за кордоном.

Одним із найважливіших завдань соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді є забезпечення професійної освіти, адже доцільно вибрана професія і взагалі наявність професії є запорукою працевлаштування. Для цієї мети розробляються програми, які щорічно дають шанс 300 000 підліткам і молодим людям (німцям та іноземцям), отримати професії і відкрити для себе нові життєві перспективи. Так, зокрема, ІВ організовує співпрацю з підприємствами, організаціями, установами та приватними підприємцями для проходження практики та працевлаштування.

Окрім цього, ведеться багато проектів з професійної орієнтації та підготовки до вступу у професійні навчальні заклади, як для безробітних молодих осіб (випускників загальноосвітніх шкіл), такі для школярів, дітей з соціально незахищених сімей та дітей, які мали труднощі в навчанні. Діти і підлітки з неблагополучних або соціально незахищених сімей, які не можуть бути прийняті в школи, або які мають прогалини в шкільних знаннях, соціальні проблеми отримують цілеспрямовану підтримку, щоб знов повернутися у школу або підготуватися до складання випускних іспитів. Безробітна молодь (випуски загальноосвітніх шкіл), яка не пройшла співбесіди на підприємстві для навчання за дуальною системою, теж проходить підготовчі курси з покращення шкільних знань та тренінги із загальних компетенцій влаштування на навчання на підприємстві, щоб бути готовим до професійного навчання (Ausbildungsreif). Успішний результат говорить сам за себе: 80% учасників складають іспити, наприклад, при промислових або торгових палатах, ремісничій палаті та сільськогосподарських союзах [2. с. 27-31].

Інтеграція у професійне життя дівчат і молодих жінок, забезпечення і підтримка рівноправної участі молодих мігрантів у всіх галузях життя є одним з головних завдань ІВ. Соціально-педагогічні форми і методи ІВ для дівчат, молодих жінок та мігрантів орієнтовані, переважно, на інтеграцію, профінформування, профконсультування, підготовку до професійного навчання, професійне навчання, перекваліфікацію та підвищення кваліфікації, вивчення німецької мови. У сучасному світі змінюються професійні вимоги, цілі галузі промисловості втрачають своє значення або вимирають. У зв'язку з цим величезного значення набуває перекваліфікація та підвищення кваліфікації як дорослих так і молодих працівників (випускників професійних навчальних закладів). Перекваліфікація проводиться на основі законодавчо прийнятих постанов і закінчується іспитом перед компетентними комісіями торгової, промислової або ремісничої палат.

Професійна практика проходить на сучасних добре обладнаних підприємствах та майстернях. У зв'язку з цим розширилися міжнародні контакти ІВ, першою чергою, за рахунок численних міжнародних молодіжних програм і

конференцій. Цьому сприяло і введення соціальних програм добровільного “соціального” і “екологічного” року, що надав молоді можливість протягом року працювати у соціальній сфері або сфері захисту природи і навколишнього середовища. Ці програми є превентивним методом щодо подолання безробіття серед молоді, тимчасового працевлаштування протягом року і підвищення кваліфікації з певної професії, має також виховний характер [2. с. 33].

Таким чином, основними формами та методами соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді, які впроваджує Інтернаціональний Союз, є: аналіз професійних здібностей та задатків; допомога у виборі професії; підтримка в особистому розвитку та соціальній і професійній орієнтації; підтримка повернення в школу, допомога підготуватися до складання випускних іспитів; консультивання батьків, щодо майбутнього їх дітей; проекти забезпечення зайнятості та професійної підготовки; організація співпраці з підприємствами, організаціями, установами та приватними підприємцями для проходження практики та працевлаштування; тренінги і професійне навчання у теорії і на практиці; супровід навчання; підготовчі курси та робочі групи; створення і робота майстерень; проекти націлені на інтеграцію мігрантів; навчання у школі та професійне навчання з паралельними курсами німецької мови; підвищення кваліфікації та перекваліфікація; допомога в поверненні у професію; семінари з проблем професійної орієнтації для школярів загальноосвітніх та професійних шкіл, безробітної молоді та молодих людей з різних країн Європи; волонтерська робота за кордоном.

Література:

1. Werner Sigmund. Internationaler Bund. Wir ьber uns. / Werner Sigmund. Lautertal – Druck Franz Wцnzel GmbH, Unkonn, 06/07, 35 S.
2. Gьnter Naake. Integration durch Bildung. Geschдftsbericht 2006/2007 / Gьnter Naake, Dirk Altбьrger. – Typo Art Dieter Spreng GmbH, Meinheim, 2007. – 45 S.

О. І. Ігнатова

СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

У найбільш широкому плані під професійним самовизначенням розуміють самопізнання та об’єктивну оцінку індивідом власних особливостей, зіставлення своїх професійно-важливих якостей і можливостей з вимогами, необхідними для оволодіння конкретною професією. Це процес прийняття особистістю рішення щодо вибору майбутньої трудової діяльності (вибір професії, професійного навчального закладу, місця працевлаштування).

Підготовленість до професійного самовизначення досить складне утворення, яке включає емоційні та когнітивні компоненти. Відповідність емоційно-оцінних компонентів суттєвим змістовим компонентам професії робить вибір обґрунтованим і реальним. Для обґрунтованого професійного вибору необхідно також, щоб вимоги з боку професії відповідали можливостям людини. В іншому випадку в самосвідомості людини накопичується негативний життєвий досвід, формуються своєрідні способи вирішення завдань, що постають перед нею, зокрема – втеча від проблем, їх ігнорування.

Одним із соціальних інститутів, на який покладається завдання підготовки до професійного самовизначення дітей старшого шкільного віку, які є сиротами, або в силу різних причин залишилися без піклування батьків, виступає школа-інтернат. На цей заклад покладається завдання надати учням допомогу в адаптації до нових виробничих відносин за рахунок створення умов для особистісного психологічного росту та праці. При цьому результатом процесу професійного самовизначення має стати вибір майбутньої професії.

Функціонування шкіл-інтернатів характеризується низкою проблем: обмеженістю сфери спілкування та діяльності вихованців; надмірною заорганізованістю їх життєдіяльності; домінуванням авторитарної педагогіки, що призводить до формування у дітей “споживацької” психології, породжує “бездіяльну філософію життя”.

Проведений нами аналіз наукової літератури дав змогу виокремити в структурі підготовленості старшокласників шкіл-інтернатів до професійного самовизначення три структурні компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісний, що характеризувалися відповідними критеріями (знання, уявлення; ставлення, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації; вміння і навички) та показниками (інформованість про світ професій; знання щодо вимог, які висуває обрана професія до індивідуальних якостей та властивостей людини, до вибору майбутньої професії; сформованість ієрархії мотивів вибору професії, наявність стійкого інтересу до певної професії; сформованість професійних намірів; уміння розробляти особистий професійний план, здійснювати заходи щодо його реалізації).

Для виявлення сформованості названих показників використовувався комплекс взаємопов'язаних методів дослідження: анкетування, усне опитування, ранжування, бесіди. Результати констатувального експерименту засвідчили, що найбільша кількість старшокласників спрямована на задоволення матеріальних потреб, однак не усвідомлює повною мірою способи такого задоволення. Продовжити освіту і здобути професію прагне 24,1% старшокласників, але лише половина з них має конкретні плани, інтереси щодо цього. Найчастіше мотивом вибору професії є: престижність (36,6% старшокласників), можливість кар'єрного зростання (23,3% старшокласників), рідкісність професії (36,4% старшокласників), зв'язок з улюбленими навчальними предметами (27,3% старшокласників). Спрямування до самовдосконалення зафіксоване у 19,7% старшокласників. Проте тільки третина з них дійсно усвідомлює сутність такої діяльності.

Узагальнення результатів за всіма напрямками констатації засвідчило, що найбільша кількість старшокласників шкіл-інтернатів (45,4%) перебуває на низькому рівні підготовленості до професійного самовизначення. Вони потребують особливої уваги з боку педагогічних працівників інтернатних закладів, адже крім сукупних характеристик, які стали передумовою віднесення їх до низького рівня, значній їх кількості притаманні асоціальні прояви. Неувага до цього може спричинити не тільки відмову від професійного самовизначення, а й пошуки шляхів матеріального забезпечення в асоціальній сфері. До середнього рівня сформованості досліджуваного особистісного утворення за сукупність даних констатації віднесли 43,4% старшокласників. Основний їх

недолік у плані підготовленості до професійного самовизначення полягав у тому, що виокремлені нами показники мали фрагментарний, несистематизований прояв. На високому рівні зафіксована найменша кількість старшокласників. Водночас слід зауважити, що незважаючи на наявні знання, ставлення, ціннісні орієнтації, вміння, ці діти також потребують уваги з боку педагогічних працівників. Адже саме вони найбільшою мірою постають тією провідною педагогічною силою (фактором), яка може підтримати подальше просування хлопців і дівчат цієї групи по шляху успішного професійного самовизначення.

О. Г. Косенчук

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У ПІДГОТОВЦІ ЛІДЕРІВ-СТАРШОКЛАСНИКІВ

На сьогодні в Україні сформовано певну систему підготовки лідерів-старшокласників. Найчастіше таку підготовку проходять представники органів учнівського самоврядування. У переважній більшості з лідерами працюють педагоги-організатори та заступники директорів з виховної роботи. Проте центр ваги даного питання, на нашу думку, потрібно перенести з внутрішньошкільного на рівень громади села/селища, району, міста. Відтак, активну участь у підготовці лідерів-старшокласників мають взяти соціальні педагоги, які здійснюють соціальне виховання особистості в конкретному соціокультурному середовищі.

З метою виявлення рівня готовності соціальних педагогів до роботи з лідерами-старшокласниками нами було проведено опитування 121 соціальних педагогів закладів освіти м. Кривого Рогу Дніпропетровської області. Характеристика респондентів здійснювалася за чотирма показниками: гендерна ознака, віковий показник, фаховий рівень підготовки та кваліфікаційна категорія. Було з'ясовано, що у складі соціальної служби міста є 3 (2,5%) чоловіків і 118 (97,5%) – жінок; 2 (1,7%) фахівці працюють за фахом (за спеціальністю “Соціальна педагогіка”); 119 (98,3%) осіб мають іншу педагогічну освіту; 31(26%) осіб мають стаж роботи на посаді соціального педагога від 0 до 5 років; 27 (22%) осіб – 5-10 років; 57 (47%)– 10-15 років; 6 (5%) – 15-20 років; 0 (0%) осіб – 20-25 років; 87 (72%) фахівців здобули кваліфікаційну категорію “спеціаліст”, 18 (15%) – “спеціаліст II категорії”, 11 (9%) – “спеціаліст I категорії”, 5 (4%) – “спеціаліст вищої категорії”.

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки № 864 від 28.12.2006 року “Про планування діяльності і ведення документації соціального педагога, соціального педагога по роботі з дітьми-інвалідами системи освіти і науки України”, діяльність соціального педагога в закладі орієнтована на здійснення соціального-педагогічного супроводу та патронату учасників навчально-виховного процесу, в тому числі і надання необхідної консультативної соціально-педагогічної допомоги дитячим, молодіжним об’єднанням, дітям, підліткам; залучення їх до просвітницької, профілактичної, виховної, оздоровчої, масової роботи з різними установами, громадськими організаціями.

Проте, проаналізувавши посадові інструкції соціальних педагогів міста, потрібно констатувати, що лише у 10 (8,6%) фахівців до обсягу їхньої функціональної діяльності адміністрацією закладу внесено роботу з лідерами, натомість, 111 (91,4%) фахівців цю категорію учнів залишають поза увагою. Відповідаючи на запитання анкети “Чи має соціальний педагог працювати з лідерським активом?” 53 (61%) респондентів відповіли “Ні”, 34 (28%) вказали, що вони частково працюють з лідерами, переважно за запитами адміністрації, тільки 13 (11%) опитаних відзначили, що вони систематично працюють з даною категорією учнів.

Проаналізувавши відповіді та коментарі респондентів щодо даної проблеми, можна визначити три основні причини, за якими не здійснюється робота з лідерами: по-перше, адміністрація закладу до посадових інструкцій соціального педагога не включила перелік відповідних обов'язків з надання допомоги лідерам учнівського самоврядування (68% фахівців працюють на 0,5 ставки); по-друге, самі соціальні педагоги вважають, що з лідерами мають працювати педагоги-організатори та заступники директорів з навчально-виховної роботи; по-третє, соціальні педагоги не мають відповідної базової підготовки для роботи з лідерами. Щодо останньої причини, то на запитання анкети “Які у Вас виникають труднощі у роботі з лідерами?” 100% респондентів зазначили – “недостатній рівень поінформованості з даного питання”.

У роботі з лідерами соціальні педагоги використовують різні форми й методи: пасивні (бесіди, лекції, засідання ради профілактики), активні, інтерактивні (тренінги, робота у мікрогрупах, диспути, театр-форум, метод кейс-стаді, відкритий мікрофон, ажурна пилка, написання та захист проєктів, тренінгові марафони, соціальні рекламні акції та кампанії тощо). Як доводить наука та підтверджує практика, саме інтерактивні форми спонукають кожного учня до активності, самостійності, творчості, оригінальності, відповідальності; створюють умови для саморозвитку, самовизначення, самовдосконалення, самореалізації; навчають спілкування, терпимості, толерантності, емпатії, милосердю.

Проте робота з лідерами, якщо й має місце в окремих навчальних закладах, систематично не проводиться. На запитання анкети “За якою програмою Ви працюєте з лідерами учнівського самоврядування?” 79 (65%) респондентів відповіли, що жодної спеціальної програми не реалізують. Сьогодні шкільна і позашкільна практика конче потребує розроблення програм підготовки лідерів-старшокласників, які б мали соціально орієнтоване спрямування щодо надання практичної допомоги учнівській молоді в організації роботи органів учнівського самоврядування. Відповідна програма розроблена автором і буде апробована в процесі формувального педагогічного експерименту в м. Кривому Розі Дніпропетровської області.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ – ВАЖЛИВИЙ ЕЛЕМЕНТ СУЧАСНОГО ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Найважливішою проблемою сучасності є кризова ситуація, яка склалася навколо екологічного питання. Це турбує кожен державу, кожен націю і українців зокрема. Першочерговим завданням всього людства є кардинальна зміна ставлення людини до природи, формування в неї екологічної свідомості. Одним із оптимальних шляхів подальшого існування людства є стійкий розвиток, спрямований на збалансоване розв'язання соціально-економічних завдань і проблем збереження природного середовища з метою забезпечення потреб майбутніх поколінь. Значну роль у цьому відіграють навчальні заклади усіх типів і рівнів, а особливо загальноосвітні.

Основним стратегічним напрямком розвитку екологічної освіти сьогодні є розробка наукових основ та навчально-методичного забезпечення неперервної екологічної освіти на базі Національної доктрини розвитку освіти у XXI столітті [1], Концепції екологічної освіти України [2], Закону України “Про загальну середню освіту” [3], здобутків української та зарубіжної педагогічної практики. Очевидним є той факт, що без виховання екологічно грамотних і національно свідомих громадян розв'язати екологічні проблеми неможливо. Це є обов'язком кожної культурної людини, складовою частиною її світогляду, який потрібно виховувати ще з дитинства. Необхідно переконати кожного у необхідності виконання елементарних правил природокористування в побуті, на лоні природи і на робочому місці. Саме від рівня сформованості екологічної свідомості залежить, чи зуміємо ми відродити навколишнє середовище, або хоча б перестанемо наносити йому шкоду.

Ідеї неперервної екологічної освіти розкриваються в роботах вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів, таких як М.І. Дробноход, В.В. Вербицький, Б.Т. Лихачов, Е.В. Гірусов, І.А. Зязюн, В.С. Крисаченко, М.М. Моїсеєв, Н.Г. Ничкало, Н.Ф. Реймерс, Г.П. Пустовіт, В.В. Рибалко та ін. Вони акцентують увагу на необхідності змін в екологічній освіті та вихованні, що відповідали б закономірностям розвитку екологічної свідомості старшокласників. Проблеми екологічного виховання старшокласників розглядалися у працях вітчизняних вчених А.В. Миронова, А.Н. Некос, Н.В. Гнилуші, Г.С. Тарасенко, Н.В. Лисенко, О.С. Сластьоніної, Г.С. Данилової та ін. Та все ж, у зв'язку з безперервним розвитком суспільства і посиленням його впливу на навколишнє середовище, вона і надалі залишається актуальною та такою, що потребує постійного дослідження й удосконалення.

Аналіз наукової літератури свідчить, що до цього часу не приділялося достатньо уваги психолого-педагогічним умовам формування екологічної свідомості учнів в умовах педагогічної практики. Її формування пов'язане, насамперед, із перетворенням уявлень про природу із зовнішнього знання на внутрішнє, особистісно значиме. Свідомість повинна виступати на рівні особистісних смислів. Лише за цієї умови виникає духовний зв'язок людини зі світом природи.

Досліджуючи психологічні умови розвитку екологічної свідомості, О.С.Мамешина визначає її як вищий рівень психічного відображення природного та штучного середовища, свого внутрішнього світу, рефлексії щодо місця та ролі людини в світі природи, а також здатність до саморегуляції цього відображення [4]. Екологічна свідомість зумовлена зовнішніми, незалежними від людини екологічними чинниками, що відбиваються крізь призму її внутрішнього світу, реалізується у ставленнях людини до середовища, обумовлює поведінку на основі саморефлексії. Як зазначає Н.В. Лисенко, для того, щоб сформувати екологічну свідомість, засвоєні знання у формі уявлень, понять, поглядів та ідей повинні трактувати об'єкти та явища природи у відносинах “людина – природа – суспільство” як єдине, цілісне і неподільне утворення, яке функціонує у взаємній зумовленості всіх його складових частин [5].

Отже, ми мусимо постійно шукати нові шляхи виховання в учнів на уроках української літератури екологічної свідомості, адже вона реалізується через людський світогляд і є невід'ємною сутністю людського досвіду. Слід розробити навчально-методичне забезпечення цих уроків для організації системи безперервної спадкоємної екологічної освіти, яка базується на комплексному вивченні предмета з використанням міжпредметних зв'язків та з врахуванням вікових індивідуально-психологічних особливостей школярів.

Література:

1. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К., Райдуга, 1994. – 287 с.
2. Концепція екологічної освіти України // Директор школи, - 2002. – №16.
3. Закон України “Про загальну середню освіту” //Голос України. – 1999. – 23 червня.
4. Мамешина О.С. Психологічні умови розвитку екологічної свідомості старшокласників у системі позашкільної освіти / О.С. Мамешина: автореф. дис. канд. пед. наук: 19.00.07 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2004. – 25 с.
5. Лисенко Н.В. Еколого-педагогічна культура вихователя дошкільного закладу / Н.В. Лисенко. – Івано-Франківськ: Вид-во “Плай”, 1994. – 243 с.

Т. В. Кравченко

ПРОФІЛАКТИКА НАСИЛЬСТВА НАД ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В СІМ'Ї

Профілактика насильства над дитиною в сім'ї включає систему соціальних і спеціальних заходів, спрямованих на усунення причин та умов, які зумовлюють його вчинення, припинення насильства, яке готується або вже почалося, притягнення до відповідальності осіб, винних у вчиненні насильства, а також медико-соціальна реабілітація жертв насильства в сім'ї. Серед усіх видів профілактики насильства над дитиною в сім'ї – первинної, вторинної і третинної – на школу покладається завдання реалізації, насамперед, первинного її різновиду.

За своєю сутністю первинна профілактика – це діяльність, спрямована на попередження виникнення та поширення певного негативного явища і

пов'язаних з ним проблем, комплекс соціальних, просвітницьких заходів, орієнтованих на формування навичок безпечної поведінки. Це найбільш масова і найбільш неспецифічна профілактика, її контингент охоплює загальну популяцію дітей і батьків, а метою є формування в особистості активного, адаптивного, високо функціонального життєвого стилю, спрямованого на здоров'я – як фізичне, так і психічне.

Первинна профілактика більшою мірою носить інформаційний характер, оскільки спрямована на формування в людини неприйняття і категоричної відмови від певних стандартів поведінки і негативних стереотипів. Однак профілактика не буде результативною, якщо підтримуватиме переважно інформаційний підхід. Вона має не тільки інформувати, а й навчати, і навчати не шаблонно, а пов'язуючи всі знання з досвідом і практикою, з реальним життям, із соціальною картиною дійсності, практично й реалістично, тобто соціально навчати.

Вагома роль у проведенні первинної профілактики насильства над дитиною молодшого шкільного віку в сім'ї належить школі. Школа як соціальний інститут є не лише місцем, де діти навчаються, одержують необхідні знання, вміння і навички. Вона покликана забезпечувати підтримку і, за необхідності, порятунок дитини від сімейного насильства, сприяти реалізації і захисту прав та законних інтересів дитини, надавати соціально-психологічну і педагогічну допомогу сім'ям.

У контексті проблеми, що розглядається, важливе значення має створення в школі соціально-педагогічної служби, яка має становити один з компонентів цілісної системи освітньої діяльності школи; орієнтуватися у своїй діяльності як на учнів, так і на їхніх батьків, надавати їм підтримку щодо забезпечення психологічного здоров'я; здійснювати свою діяльність у тісному співробітництві з педагогічним колективом, адміністрацією школи і батьками учнів.

Вагома роль у проведенні первинної профілактики насильства над дитиною молодшого шкільного віку в сім'ї належить класним керівникам, які мають безпосередній контакт і з батьками, і з дітьми. Робота класного керівника в цьому напрямі має включати: участь у складанні соціального паспорту сім'ї, формування банку даних про сім'ю і дитину; надання педагогічної допомоги і підтримки дітям, які потрапили в складні життєві обставини; взаємодію з батьками учнів щодо пошуку оптимальних форм нормалізації батьківсько-дитячих відносин; сприяння підвищенню педагогічної культури батьків, формування в них усвідомленого ставлення до ненасильницьких методів сімейного виховання.

Невід'ємною складовою первинної профілактики насильства над дитиною молодшого шкільного віку в сім'ї є спеціально організована робота з батьками, орієнтована на створення умов для відпрацювання ними навичок ефективної взаємодії та спілкування з дітьми без насильства, агресії, конфлікту (за принципом “навчаюся не карати, а домовлятися”), що є запорукою виховання гармонійно розвиненої, зрілої і відповідальної особистості. Крім того, профілактика передбачає ознайомлення батьків з основними положеннями нормативних документів про попередження насильства щодо дітей, права та

обов'язки батьків і дітей.

На окрему увагу заслуговують сім'ї, де відносини між батьками та дітьми носять деструктивний характер. Основні завдання вчителя щодо роботи з такими сім'ями полягають у: забезпеченні педагогічної підтримки дітей та батьків, які мають проблеми особистісного, соціального, виховного плану, наданні допомоги у подоланні особистісних і соціально зумовлених труднощів; сприянні розвитку, точніше саморозвитку батьків, їх творчого потенціалу, здібностей, інтересів, активізації виховної функції сім'ї шляхом залучення батьків до оволодіння основами спеціальних знань, умінь та навичок, необхідних для правильної побудови і здійснення виховання дітей молодшого шкільного віку, встановлення і розвитку відносин взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємодопомоги між старшими і молодшими членами сімей.

На вирішення цих завдань орієнтовано тренінг, спрямований на надання батькам педагогічної підтримки та коригування недоліків сімейного виховання, сприяння вирішенню труднощів, які постають перед ними у вихованні дітей, створення певного "поля активності" й творчості, активізацію до пошуку кращих способів його реалізації. В основу побудови тренінгу покладено основні принципи навчання дорослих: спільна діяльність учасників з ведучим та іншими учасниками; опертя на досвід учасників – реалізується через вправи на актуалізацію батьківських знань; використання різних методів та інтерактивних технік навчання; практичне використання одержаних знань і навичок протягом заняття.

М. В. Лузан

СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІДЕАЛУ СТАРШОКЛАСНИКІВ В ПРОЦЕСІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Професійний ідеал є певною мірою взірцем досконалої поведінки людини в середовищі її професійної праці, який постійно спонукає до наслідування і в той же час до безперервного вдосконалення особистості. Тому формування професійного ідеалу в умовах постійно зростаючої конкуренції на ринку праці є необхідним. Адже від рівня сформованості професійних ідеалів учнів сучасної старшої школи значною мірою залежить вирішення багатьох проблем, пов'язаних з їхньою майбутньою трудовою діяльністю.

Зазначимо, що ідеали періодично змінюються й тому вчені (Н. Гусякова [1], Л. Морозова [2], І.Підласий [3]) пропонують розкривати їх зміст через систему ціннісних орієнтацій. І це закономірно, оскільки переймаючись матеріальним благом ми зовсім забули про духовність. Традиційні ідеали перестали відповідати сучасним вимогам життя, а нові ще не сформовані. Тому вони вимагають нагального переосмислення. Відповідно професійні ідеали на сьогодні розглядаються як духовні опори, регулятивні спонуки цілеспрямованих дій кожної особистості. Професійним ідеалом виступає людина ініціативна, підприємлива, діяльна, з національно орієнтованою свідомістю, з розвинутою правовою та моральною відповідальністю, зі сформованою світоглядно-економічною орієнтацією та розвиненою установкою причетності до змін навколишнього середовища.

Професійний ідеал як ідеальний образ професійного мислення та діяльності,

її своєрідну внутрішню мету, доводять Н.Ярошенко та С.Фролова, також має містити інформацію про сучасні умови, які впливають на його формування в учнів старшого шкільного віку. На їхню думку він виробляється лише в процесі нашого намагання зрозуміти для чого, задля чого і в ім'я чого ми здійснюємо ту чи іншу діяльність [4]. В свою чергу С. Фролова визначає професійний ідеал як кінцеву ідеальну ціль в професійній освіті та вихованні, як сукупність професійно значущих соціальних та моральних цінностей. Основну увагу в своїх працях вона звертає на складність і багатозначність цього поняття [4].

Відзначимо, специфічною особливістю поняття “професійний ідеал” є те, що в ньому інтегрується зміст термінів “ідеал” і “професія”. При цьому ідеал в словниках трактується як щось винятково досконале, таке, що є вищою метою прагнень кожної особистості, тобто ідеальний образ обумовлений поведінкою людини як носія ідеалу. Смысловое гніздо поняття “ідеал” складають слова ціль, образ, норма, стимул, мотив, цінність. Як ми бачимо це поняття є досить багатозначним. В свою чергу, професія – це історично створений рід трудової діяльності, який вимагає спеціальної підготовки і є звичайним джерелом існування. Професійна діяльність – основна в житті людини, тому професійний ідеал є образом професіонала і найвищою професійною ціллю для особистості.

Зважаючи на розкритий нами вище зміст понять “ідеал” і “професія”, врахувавши визначення професійного ідеалу сьогодення, ми можемо на основі отриманих знань сформулювати власне визначення даного поняття. Професійний ідеал старшокласника – це ідеальний образ його власного професійного майбутнього, сформованого на основі сприйняття об'єктивно діючих в суспільстві уявлень про людину професіонала. Як взірець професійної досконалості ідеали спонукають особистість до усвідомленого вибору майбутньої професії та самовдосконалення в ній. Завдяки професійному ідеалу старшокласники можуть збагнути до якого рівня вони можуть піднятися, довідатись про особливості майбутньої професії, власну потенційні можливості.

Професійні ідеали сучасної молоді асоціюються з процвітаючою, успішною в кар'єрі особистістю, а значить благополучним з матеріальної точки зору її становищем. Закономірно, що сучасні старшокласники обирають майбутню професію, керуючись не тільки своїми природними задатками й інтересами, але також і матеріальним міркуваннями, тому чим точніше він буде відповідати своєму професійному ідеалу, тим стабільніше буде його матеріальне становище. У цілому сучасна молодь досить скептично оцінює свої шанси на успіх в трудовій діяльності та причин для цього є досить багато. Серед них: нестабільне економічне та політичне становище в країні; стрімкий перехід до ринкової економіки, який виявив високий рівень соціальної неготовності юнаків та дівчат до життєдіяльності в принципово нових умовах; зниження рівня загальної культури молоді; неготовність людини до професійної діяльності в жорстких умовах ринку праці; підвищені вимоги роботодавців до особистісно-професійних характеристик; низький рівень знань, сформованих умінь та навичок.

Окреслені нами вище особливості трудової діяльності людини в умовах ринку праці не є твердим підґрунтям для створення ефективних напрямів

формування професійного ідеалу. Але вони чітко вказують на необхідність цього процесу, на актуальності даної проблеми в наш час. Адже від рівня їх сформованості значною мірою залежить вирішення багатьох інших проблем, пов'язаних з майбутньою трудовою діяльністю молоді. Зрозуміло, що його формування є досить складним і тривалим процесом, адже результатом буде глибоке усвідомлення старшокласником свого професійного ідеалу як своєрідної орієнтаційної моделі для саморозвитку та самовдосконалення в обраній або в бажаній професії.

Література:

1. Гусякова Н.І. Ідеали і ціннісні орієнтації сучасних підлітків / Н.І. Гусякова // Рідна школа. – 1993. – № 8. – С. 11 – 14.
2. Підласий І. Ідеали українського виховання / І. Підласий // Рідна школа, 2000. – № 2. – С. 3 – 7.
3. Фролова С. Л. Технологические аспекты самовоспитания по профессиональному идеалу / С. Л. Фролова // Среднее профессиональное образование, 2008. – № 12. – С. 4 – 7.
4. Ярошенко Н.Н. Феноменология профессионального идеала в контексте культуры информационного общества [Электронный ресурс] / Н.Н. Ярошенко — (Библиотеки и информационные ресурсы в современном мире науки, культуры, образования и бизнеса: 11-я Междунар. конф. “Крым 2004”: Тр. конф). – М., 2004.

Т. А. Манько

УСПІШНІСТЬ УЧНІВ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ ЯК ОДНА З УМОВ ФОРМУВАННЯ ЇХ САМОПОВАГИ

Гуманістична орієнтація сучасної педагогіки передбачає науково-методичні розробки проблем, пов'язаних з формуванням у молодих людей позитивного ставлення до себе самого як соціально значущої та високо моральної особистості. У вітчизняній психології склалася традиція аналізу самоповаги як комплексного особистісного утворення. Дослідження, спрямовані на виявлення залежності самооцінки від рівня сформованості навчальної діяльності та міри орієнтації на способи діяльності та спілкування. Розвиток самоповаги, першою чергою, розглядається в процесі становлення учнів як суб'єктів навчальної діяльності та як умова активного включення вихованців у позаурочну виховну діяльність.

Успіх людини у будь-якому виді діяльності значною мірою залежить від адекватної самооцінки власних чеснот, умінь, здібностей, що викликає повагу до самого себе. Саме почуття самоповаги визначає поведінку дитини, її ставлення до себе і до людей, а в майбутньому впливає на позицію особистості – чи стане вона активним творцем власного життя і життя суспільства взагалі. Успішність – ціннісна категорія, оскільки в розумінні людиною своєї успішності в житті, в професійній діяльності відображається уявлення людини про смисл власного життя. Тому формування успішності в дитинстві й юнацтві – педагогічне завдання, яке виходить за межі навчання і має соціально спрямований, виховний характер.

Успішність навчання протягом усієї історії розвитку школи була однією з

пріоритетних проблем педагогічної науки в цілому та дидактики зокрема. Історія дидактики і педагогіки свідчить, що формувалися різні, часто діаметрально протилежні наукові підходи до рішення проблеми успішного навчання. Це було обумовлено наявністю певних поглядів вчених на людину і смисл буття, на яких і будувалися наукові концепції, теорії та системи навчання. Так, з різних позицій розглядають проблему успішності учнів у: теорії оптимізації навчально-виховного процесу (Ю.Бабанський), концепції проблемного навчання (І.Ларнер, А.Матюшкін, М.Махмудов), теорії поетапного формування розумових здібностей (П.Гальперін, Н.Алізіна), концепції “педагогічного співробітництва” (Ш.Амонашвілі, І.Волков, Л.Лисенкова, В.Шаталов), педагогіці успіху (Є.Козакова), управлінні педагогічними системами (В.Кричевський, О.Лебедев, Є.Титова, Р.Шерайзіна), методах формування пізнавальних інтересів, самостійності та творчої активності дітей у навчальній діяльності (Н.Бордовська, В.Ільїн, В.Краєвський, І.Лернер, М.Скаткін, Г.Щукіна), теорії активізації навчання (Т.Шамова) та інші. Основи успіху у вітчизняній педагогіці закладені К. Ушинським, який вважав, що розумова праця учня, його успіхи та невдачі в навчанні – це його духовне життя, внутрішній світ, ігнорування якого може привести до поганих результатів. Лише успіх підтримує інтерес учня до навчання.

Сучасна ситуація в освіті свідчить про те, що проблема успішності навчання значно активізувалася. Одна з причин цього та, що відбулися зміни уявлень про зміст і якість освіти: вони розглядаються не як сукупність предметних галузей, а як комплекс сфер життєдіяльності людини, в яких вона має певні знання, компетентності та здібності, що принципово змінює спрямування результатів педагогічної діяльності й освітнього процесу – орієнтацію на динамічний особистісний розвиток.

Основна концепція педагогіки успіху пов’язана з гуманістичною педагогікою і психологією, які передбачають використання особистісно-орієнтованого підходу у взаємодії з дитиною. Саме цей підхід визначає положення дитини у виховному процесі, визнання його активним суб’єктом цього процесу. Так, У.Глассер переконував, що успіх має бути доступним кожній дитині, якщо дитині вдається досягти успіху в школі, у неї є шанси на успіх у житті. Ситуація успіху є своєрідним пусковим механізмом подальшого розвитку особистості дитини. Якщо учень не має успіху в різних видах діяльності, в спілкуванні з однолітками, у вирішенні соціальних конфліктів або подоланні невдач, то у нього можуть виникнути проблеми при вступі до дорослого життя.

Особливо актуальна проблема формування самоповаги у вихованців інтернатного закладу. Більшість з них з раннього дитинства відчула приниження, байдужість, матеріальні нестатки. Це негативно позначилося на їхньому ціннісному сприйнятті себе та своїх чеснот, самооцінці, поваги до себе та інших. У багатьох учнів шкіл-інтернатів відсутня мотивація навчальної діяльності та бажання самостверджуватись у позааурочній діяльності. Тому серед основних педагогічних умов, що забезпечують ефективність процесу виховання самоповаги старших підлітків, інтернаті, є підвищення рівня успішності та розвиток

індивідуальних здібностей і талантів вихованців у різноманітній діяльності.

Педагогічний колектив загальноосвітньої школи-інтернату № 14 м. Києва, на базі якого проводиться наукове дослідження, цілеспрямовано працює над вдосконаленням навчально-виховного процесу як виховного простору, в якому реалізуються здібності учнів, відбувається їх самоствердження. З метою поліпшення якості освіти в школі-інтернаті модернізується організація навчального процесу: впроваджуються інноваційні технології навчання, насамперед особистісно орієнтованого, диференційованого, розвивального навчання. Такий підхід надає можливість педагогам школи підвищувати рівень навчальних досягнень своїх вихованців, що сприяє формуванню самоповаги і впевненості в собі. Завдання педагогів школи-інтернату полягає в тому, щоб створити умови невимушеності та душевного тепла, наповнити час перебування дітей у колективі цікавими справами, які відповідають їхнім віковим особливостям, заняттями, на яких органічно поєднуються навчання, праця з відпочинком та іграми.

Л. М. Масол

ЕСТЕТИЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У психолого-педагогічних дослідженнях дедалі частіше використовується поняття “середовище”. Ця категорія відображає просторові характеристики та співвідношення об’єктів і процесів. Як парна, вона розглядається тільки по відношенню до суб’єкта, який функціонує у певному середовищі. Виокремлюють природне, культурне і соціальне середовище. Ознакою середовища є відсутність жорстко фіксованих часових й просторових рамок. Соціальне середовище – просторово-територіальна частина природного простору, яку опанувала людина; характеристика соціальної структури суспільства, матеріальних і духовних умов і можливостей його існування та діяльності, зокрема й стосовно розвитку окремих соціальних груп та індивідів.

Середовище у широкому сенсі (макросередовище) охоплює суспільно-економічну систему загалом, тип культури, в якому існує людина, а у вузькому (мікросередовище) включає її безпосереднє оточення (родина, трудовий або начальний колективи, групи з різних субкультур тощо). Різновидом соціокультурного є освітнє (педагогічне) середовище, яке в науковій літературі має багато ракурсів дослідження. Освітнє середовище трактуємо як сукупність організаційно-педагогічних впливів на розвиток особистості та умов освітньої діяльності суб’єктів педагогічного процесу в спеціально створеному соціальному та предметно-просторовому оточенні. До суб’єктів належать як окремі учні/студенти чи весь контингент учнів/студентів навчального закладу, так і окремі педагоги або педагогічні колективи. У контексті особистісно розвивальної освіти педагогічне середовище – це не просто система стимулів, а насамперед система взаємодій. Освітнє середовище окремого навчального закладу включено до освітнього простору району, міста, регіону, держави, європейської та світової спільноти.

У науковій літературі педагогічне або освітнє середовище розглядають зазвичай синонімічно, умовно у ньому виокремлюють виховне середовище.

В.А.Ясвін обґрунтував систему психолого-педагогічного проектування розвивального середовища на основі чотирьохкомпонентної моделі: 1) суб'єкти освітнього процесу; 2) соціальний компонент освітнього середовища; 3) просторово-предметний компонент; 4) технологічний компонент. Іншу структуру середовища запропонувала В.С.Мухіна: 1) предметний світ; 2) образно-знакові системи; 3) соціальний простір; 4) природна реальність.

Важливо зазначити, що освітнє середовище як різновид соціального не є лише суто територіальною характеристикою, а відображає сутнісні характеристики умов і можливостей різнобічного розвитку особистості, який визначається багатьма чинниками, зокрема культурою. Дидактичне і виховне середовище має потужний формуючий вплив на учнів і складається з різних умов: педагогічних, психологічних, інформаційних, санітарно-гігієнічних, естетичних. Середовище школи як зовнішній фактор може активізувати особистісний розвиток учня, за певних умов – пригнічувати, гальмувати його.

Особливе значення для активізації впливу освітнього середовища на учнів мають естетичні фактори. Естетично організований простір позитивно впливає на зміст і процес навчання і виховання учнів різних вікових категорій завдяки потужній емоційній дії. Проте естетичні ресурси навчально-виховного простору використовуються в школах фрагментарно, спорадично. Комплексно вирішити цю проблему здатна естетизація освітнього середовища навчального закладу, що дасть змогу актуалізувати емоційно-енергетичні ресурси людини, наповнити освіту ціннісним емоційним змістом.

Естетизацію освітнього середовища трактуємо як комплекс організованих і спрямованих певним чином художньо-педагогічних заходів (створення шкільних картинних галерей і музеїв, мистецьких світлиць, організація художніх студій, гуртків тощо), які змінюють якісні параметри навчально-виховного процесу, всього освітнього простору закладу і ширше – життєдіяльності учнів у школі й поза її межами. Разом із сукупністю сучасних засобів навчання вони сприяють входженню учнів в енергетичне поле мистецьких цінностей, посилюючи їх ціннісно-емоційний резонанс і поліхудожній вплив. Естетизація передбачає гармонізацію соціального оточення (контингент учнів і вчителів, форми їх спілкування і взаємодії, види діяльності) та просторово-предметного оточення (дизайн шкільних приміщень, предметів, символів тощо). У цілісному мікросередовищі навчального закладу виокремлюємо як найдієвіше в цьому ракурсі локальне мистецьке середовище (кабінети мистецтва або естетики, актові зали, художні галереї, музеї, світлиці).

На наш погляд, естетизація освітнього середовища має охоплювати всі основні елементи педагогічної системи: навчальну підсистему (зміст і технології викладання базових і варіативних предметів художньо-естетичного циклу, міжпредметні зв'язки з іншими освітніми галузями); позаурочну організаційно-виховну підсистему (напрями та форми художньо-естетичного виховання в межах мікросередовища школи); соціокультурну підсистему (організація взаємодії мікросередовища школи з родинним середовищем і культурно-мистецьким макросередовищем – музеями, галереями, філармоніями, театрами, клубами тощо).

Практичне впровадження ідеї естетизації освітнього середовища в експериментальних навчальних закладах (в рамках Всеукраїнського експерименту зі створення цілісної моделі мистецької освіти та естетичного виховання школярів, який проводиться під керівництвом автора) здійснювалося на засадах варіативності й передбачало урахування традицій і можливостей кожної конкретної школи, її кадрових і матеріально-технічних ресурсів, регіонального етнокультурного оточення. Так, наприклад, провідними напрямками естетизації середовища в Києво-Печерському ліцеї “Лідер” є викладання елективного курсу “Дизайн” в основній і старшій школі та комп’ютеризація мистецької освіти; у загальноосвітній школі № 50 м. Львова – засоби музейної педагогіки; у Першій українській гімназії ім. М.Аркаса м.Миколаєва – позаурочна виховна робота (абонемент-лекторій, мистецькі марафони і турніри) та організація предметного середовища (відеотека, медіатека, картинна галерея, світлиця українського побуту тощо).

О.В. Мельник

ПРОФІЛЬНЕ І ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ СУЧАСНОЇ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Сучасні вимоги професійного середовища, для яких характерне широке використання інформаційних і комп’ютерних технологій, швидке впровадження досягнень науки і техніки у виробничий процес, формують соціальне замовлення на працівників, які здатні швидко адаптуватися до динамічного виробництва, легко переходити від одного виду праці до іншого, здатні до безперервного самовдосконалення впродовж життя. Головна проблема, яка виникає під час входження людини у професійне середовище, є її відповідність, як носія потенційних можливостей виконання конкретних функцій, рівню вимог професійного середовища. Для вирішення означеної проблеми існує ряд суспільних засобів і серед них чільне місце належить системі професійної орієнтації учнівської молоді. При цьому значущість цієї ланки підготовки особистості до життя та майбутньої праці суттєво зросла в умовах реформування системи середньої освіти в Україні й надання їй профільної спрямованості.

Наголосимо, запровадження профільного навчання у старшій школі певним чином змінює традиційне бачення процесу професійного самовизначення старшокласників. По-перше, об’єктивно задана потреба в учнів після закінчення 9 класу обрати майбутній профіль навчання у старшій школі. Така потреба сформована нормативними документами держави (Закон України “Про освіту”; Закон України “Про загальну середню освіту”; Державний стандарт базової і повної середньої освіти; Концепція профільного навчання в старшій школі та ін.), які передбачають запровадження допрофільної підготовки учнів у 8 – 9 класах з метою професійної орієнтації учнів, сприяння у виборі ними напряму профільного навчання у старшій школі. При цьому традиційна система трудового виховання і професійної орієнтації має незначний досвід такої підготовки, а окремі і надзвичайно потужні інститути професіоналізації особистості його не мають взагалі. Тому проблема видається актуальною і в теоретичному обґрунтуванні змісту поняття профільне самовизначення

особистості, і в методичному забезпеченні підготовки учнів 8 – 9 до вибору майбутнього профілю навчання.

По-друге, профільна спеціалізація навчання у старшій школі передбачає збільшення кількості годин на вивчення профільних предметів й у такий спосіб задається майбутня галузь професійної діяльності учня. За таких умов науково-методичне забезпечення профорієнтаційної роботи зі старшокласниками має набути певного змісту, який задається напрямками профільного навчання. При цьому профільне самовизначення особистості конкретизується відповідно до майбутньої галузі професійної діяльності, що висуває підвищені вимоги до забезпечення усвідомленого і обґрунтованого профільного самовизначення.

Зазначимо, профільне самовизначення старшокласника, на нашу думку, є етапом професійного самовизначення особистості, яке ми розглядаємо як процес цілеспрямованих і послідовних самозмін, спрямованих на узгодження досягнутих і ще неарелізованих можливостей особистості та вимог обраного або ж бажаного профілю навчання. Результатом сформованості такого самовизначення є готовність учня до вибору профілю навчання, який задає галузь його майбутньої професійної діяльності. Саме тому мета профорієнтаційної роботи у процесі допрофільної підготовки має лежати у площині забезпечення готовності учня до профільного самовизначення, а у процесі профільного навчання його готовності до професійного самовизначення в обраній сфері професійної діяльності.

Варто наголосити, що ми використовуємо у визначенні поняття саме самозмін і узгодження. Розкриємо їхню сутність. Перш ніж майбутній фахівець зможе отримати робоче місце він має узгодити вимоги соціально-професійного середовища з власним бажаннями і можливостями. Механізмами цього процесу є глибокий самоаналіз власного професійного “Я”. Спонукальною силою цієї самодіяльності виступають зростаючі вимоги ринкового професійного середовища. При цьому сила впливу цих вимог об’єктивно зумовлена бажанням продавців робочих місць забезпечити виробничий процес найкращими фахівцями. Відзначимо також динамічність та неперервність цього процесу. Оскільки на ринку праці існує певна пропозиція потенційних споживачів робочого місця, то співробітництво між працедавцями та фахівцями відбувається у конкурентному середовищі. Невиконання людиною на високому професійному рівні виробничих обов’язків може призвести до його втрати. Саме це є спонукальною силою безперервного професійного самовдосконалення особистості, її фундаментом професійного саморозвитку. Зображений нами схематичний рух взаємодії фахівців і працедавців свідчить про те, що традиційне бачення механізму професійного самовизначення особистості не в змозі вирішити проблему конкурентоспроможності фахівця на ринку праці. Під традиційним баченням ми маємо на увазі механізми прийняття рішення, співставлення, накладення, проекція вимог професії та можливостей особистості.

Окреслену схему ми можемо також перенести і на процес профільного самовизначення учнів 8 – 9 класів. Схематично взаємодія між профільною

школою та бажанням дитини здобути відповідну освіту теж відбувається у середовищі конкуренції. Профільна школа бажає отримати найкращих учнів. Дитина бажає навчатися у тій профільній школі, яка забезпечить їй у майбутньому певний напрям професійної підготовки. У такому протиріччі лише одного (або ж ланцюжка) прийняття рішення про вибір профілю навчання недостатньо, тим більше недостатньо співставлення, накладення або ж проекції вимог профілю навчання та бажання і можливостей особистості. Лише в процесі узгодження, коли одночасно змінюється дитина і зростають вимоги профілю навчання, у повній мірі включаються механізми самопізнання, самооцінки і самовдосконалення особистості, виробляється нею стратегія і тактика поведінки на ринку освітніх послуг.

Змістовно рух такої пошукової діяльності є процесом узгодження учнем знань про вимоги профільного навчання (образ “Я - у профільному середовищі”) зі сформованими та усвідомленими ним в процесі розвитку можливостями та потребами (образ “Я”). Проміжною ланкою між вимогами профільного навчання і можливостями учня є його самодіяльність (власні емоційно-вольові зусилля вихованця) у напрямі зрівноважування об’єктивних вимог професійного простору (об’єктивно задана потреба обрати профіль навчання у 10 – 11 класі) та суб’єктивних факторів (майбутні професійні домагання) оволодіння в майбутньому бажаною професією. Результатом такого процесу є вибір напрямку профілю майбутнього навчання у старшій школі як першого кроку до оволодіння обраною професією.

Звичайно, в теорії та методиці професійної орієнтації є доволі велика кількість підходів до вивчення проблеми професійного самовизначення особистості. Проте перспективним видається саме такий напрям, який визнає людину з усіма її особливостями, досвідом, можливостями і потенціями, життєвими планам і перспективам, а головним джерелом розвитку особистість, її активність, самостійність, ініціативність, творчість і відповідальність. За цих умов профорієнтаційна діяльність учня має забезпечуватися такими компонентами його підготовки до профільного самовизначення: світ професій, що поєднує у собі знання про види професійної праці людини та напрями профільного навчання у старшій школі; образ “Я”, який поєднує у собі знання про індивідуальні особливості учня, його можливості і домагання, напрями самовдосконалення до рівня вимог бажаного профілю навчання у старшій школі; технологія вибору профілю навчання, який поєднує у собі знання правил вибору учнем майбутнього профілю навчання, його уміння складати та корегувати індивідуальну освітню траєкторію, аналізувати суперечності і уникати усталених помилок; профільні проби, які передбачають виконання проектних робіт за суспільно-гуманітарним, природничо-математичним, технологічним, художньо-естетичним та спортивним напрямом профільного навчання.

СТАН ФІЗИЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ: ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПРОГНОЗ

У Національній доктрині розвитку освіти (№ 347 від 17.04.2002) зазначені пріоритетні напрями розвитку освіти, одним з яких є пропаганда здорового способу життя, виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих як найвищої індивідуальної і суспільної цінності. Це має здійснюватися шляхом розвитку валеологічної освіти, повноцінного медичного обслуговування, оптимізації режиму навчально-виховного процесу. Фізичне виховання як невід'ємна складова освіти забезпечує можливості набуття кожною людиною необхідних науково обґрунтованих знань про здоров'я і засоби його зміцнення, про шляхи і методи протидії хворобам, про методики досягнення високої працездатності та тривалої творчої активності. В системі освіти держава забезпечує розвиток масового спорту як важливої складової виховання молоді.

У системі освіти існує: 12906 дошкільних закладів освіти, 19679 загальноосвітніх шкіл (4359 тис. учнів), 936 (1806 тис. учнів) професійно-технічних закладів освіти. Фізичним вихованням охоплено: у дошкільних закладах освіти – 790 тис. учнів (спеціальні медичні групи – 3,4%), у загальноосвітніх закладах освіти – 4 млн. 266 тис. учнів (спеціальні медичні групи – 4,3%), у професійно-технічних закладах освіти – 380 тис. учнів (спеціальні медичні групи – 6,8%). Відповідно до Закону України “Про позашкільну освіту” (№ 2120-III від 7. 12. 2000 р) в системі освіти діють 602 дитячо-юнацькі спортивні школи (ДЮСШ). У ДЮСШ в групах початкової і спортивно-оздоровчої підготовки залучена більшість вихованців ДЮСШ (73,6%). Розкриємо основні тенденції, проаналізуємо причини, окреслимо завдання та механізми вирішення проблем у галузі фізичного виховання дітей та учнівської молоді.

Основні тенденції: низький рівень фізичного розвитку та здоров'я дітей; невідповідність освітнім завданням з фізичного виховання матеріально-технічних і гігієнічних умов спортивних залів загальноосвітніх навчальних закладів; недостатня матеріально-технічна і спортивна база; відсутність спортивних залів і спортивних майданчиків у початкових школах, організованих на базі дошкільних навчально-виховних закладів; невідповідність розмірів спортивних залів потребам більшого залучення школярів фізичною культурою і спортом.

Причини: відсутність умов для формування звички займатися руховою активністю та фізичними вправами (заняття мають проводитися не два-три рази на тиждень, а щоденно, ніякі теоретичні заняття не замінять практичних занять фізичними вправами); порушено сприятливі психофізіологічні умови для формування звички, навичок і умінь здорового способу життя, які припадають на віковий період до 15 років (до статевого дозрівання); відсутність диференційованого і гендерного підходу до здорового способу життя; застарілість будівельних норм і правил щодо пропускну здатності спортивних залів, роздягалень, душових і туалетів у загальноосвітніх навчальних закладах, що стримує розвиток потреб у здоровому способі життя.

Завдання: розширити фізкультурно-оздоровчу і спортивно-масову роботу в навчальний і позанавчальний час; розробити експериментальні та удосконалити існуючі навчальні програми з фізичної культури та здорового способу життя у початковій, середній і вищій школі; розробити типові положення про школи здоров'я.

Механізми вирішення проблем: увести до штатного розкладу посаду вчителя-інструктора з спортивно-оздоровчої роботи, медичного працівника; збільшити руховий режим учнів до 12 годин на тиждень за рахунок уроків фізичної культури, фізкультурно-оздоровчої роботи в навчальний, позакласний і позашкільний час; реалізувати організаційні та навчальні форми занять (створити спортивні класи, спортивні секції, фізкультурні гуртки; організувати заняття фізичними вправами, іграми у групах подовженого дня, заняття фізичними вправами в режимі навчального дня, самостійні заняття фізичними вправами та загартування); організувати спортивні клуби школярів, клуби здорового способу життя; розробити державну програму формування здорового способу життя дітей та учнівської молоді.

Прогноз: подальше залучення дітей та молоді до здорового способу життя в Україні у навчальний, позакласний і позанавчальний час буде гальмуватися через недостатнє фінансування, слабку матеріально-технічну базу і недостатнє забезпечення навчальних і позашкільних навчальних закладів усіх рівнів освіти молодими фахівцями.

І. В. Мудрік

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ ДО ВЛАСНОГО ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

У психолого-педагогічній літературі проблема ціннісних орієнтацій розроблялась у працях Б. Ананьєва, І. Беґа, Н. Бодальова, Л. Божович, Б. Братусь, Л. Виготського, О. Киричука, Г. Костюка, О. Кононко, А. Леонтьєва, А. Ковальова, В. Крутецького, І. Кона, В. М'ясищева, С. Рубінштейна, О. Сухомлинської, Д. Узнадзе, Л. Фрідмана та ін. На думку авторів, процес становлення ціннісних орієнтацій безперервний і пов'язаний з розвитком потребнісно-мотиваційної сфери особистості. Цінності орієнтації виступають важливішим чинником, що регулює, детермінує мотивацію особистості. Головний зміст ціннісних орієнтацій – політичні, світоглядні, моральні переконання людини, глибинні й постійні прихильності, моральні принципи поведінки. Ціннісні орієнтації є об'єктом виховання, цілеспрямованого впливу. Цінності орієнтації діють як на рівні свідомості, так і на підсвідомому рівні, визначають спрямованість зусиль волі, уваги, інтелекту.

У соціології вивчають поширеність ціннісної орієнтації й силу її мотиваційного впливу на суспільну свідомість. У зв'язку з цим виділяють ціннісні орієнтації відносно праці, родини, освіти, суспільної діяльності тощо. С. Гончаренко (1997) дає таке визначення: "Ціннісні орієнтації – вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особливості, зорієнтована на повний аспект соціальних цінностей. Ціннісні орієнтації формуються в процесі соціального розвитку індивіда, його участі в трудовому

житті. Виховання людини можна розглядати як керування становленням або зміною її ціннісної орієнтації”.

Нинішні ціннісні пріоритети пов'язані з гуманістичною сферою і визначаються вищими моральними цінностями. У вихованні фундаментальних цінностей, згідно з рекомендаціями І. Беха, доцільна така послідовність: “первісна стихійна практика гуманістичної етики... оптимальним механізмом моральної вихованості особисті слід вважати виховання людяності людяністю як співучасть людей у саморозвитку один одного”; “усвідомлення практики гуманістичної етики до рівня створення людиною гуманістичної картини світу з відповідними етичними висновками з неї. Тут розвивальною стратегією має стати розвиток у особистості стійкого свідомого переконання в необхідності взаємної безкорисливості, довіри, допомоги, людяності”; “свідоме втілення гуманістичного світогляду у власному способі життя, в міжособистісному спілкуванні, у взаємодії особистості з усім навколишнім середовищем. Реальний шлях втілення людяності в образі життя особистості – не стільки її формування, скільки саморозвиток. Справжнє виховання полягає у тому, щоб сприяти морально-духовному саморозвиткові особистості”. І. Бех вважає: “Теорія і методика фізичного виховання й розвитку підростаючої особистості має бути переосмислена насамперед на філософсько-методологічному рівні. При цьому системоутворюючою одиницею для рефлексивного гуманітарного (а не природничо-наукового) аналізу цього рівня виступає категорія “цінність здоров'я”.

Дослідження М. Жаворонкової (1972) мотивів ставлення до занять фізичними вправами свідчать, що учні 5–7 класів мотивом позитивного ставлення є задоволення від рухової активності, учні 8–10 класів одержують задоволення більше від намагання щодо гармонічного фізичного розвитку й зміцнення здоров'я. Починаючи з підліткового та до юнацького віку спостерігається тенденція поступового зниження інтересу до занять фізичними вправами, особливо серед дівчат старшого віку. Так, наприклад, якщо у п'ятих класах більшість учнів (56%) вважають урок з фізичного виховання улюбленим уроком, то у десятому класі таких учнів стає значно менше (26%).

На основі потреб та інтересів особистості надбудовуються, формуються її уявлення про цінності. Кожна людина – свідомо чи несвідомо – формує свою, індивідуальну ієрархію цінностей. Залежно від умов, місця й часу, конкретної життєвої ситуації особиста ієрархія цінностей може змінюватися, іноді кардинально на протилежну. Визначення ціннісного ставлення особистості до свого фізичного стану та розвитку, фізичного вдосконалення характеризує її погляди, ідеали та принципи. В узагальненому визначенні ціннісне ставлення – це прояв уяви, вибіркового прояв зусиль волі, уваги, інтелекту, мотивації, потреби, моральності, свідомості людини, спрямованих на оцінювання сутності властивостей матеріальних об'єктів і духовних явищ у свідомості особистості, характеризуючи їх значення для людини.

Сформованість ціннісного ставлення особистості до фізичного стану і розвитку, фізичного вдосконалення, олімпійських ідеалів доцільно визначати рівнями цієї сформованості (низький, середній, високий) та частотою їх прояву

(епізодично, часто, завжди). Людина вибудовує для себе ієрархію цінностей, розташовує на різних щаблях своєї ціннісної ієрархії різних людей, часто беручи за критерій їхню роль у реалізації своїх, особистих інтересів або інтересів сім'ї, колективу, соціальної групи, держави, суспільства, людства. Цінності є фундаментом формування ціннісних орієнтацій особистості – складових її структури. На основі ставлення до різних цінностей можна побудувати ієрархію ціннісних ставлень до здоров'я. Так, у дітей старшого дошкільного віку і школярів молодших класів формується дбайливе ставлення до власного здоров'я (Т.Андрющенко, 2007; О.Потужній, 2007). У підлітків воно перетворюється у позитивне ставлення до фізичної культури (Є.Столітенко, 2002). У старшокласників і студентів позитивне ставлення перетворюється на ціннісне ставлення (С. Путров, 2008; О.Соколенко, 2009) і далі у відповідальне ставлення до фізичного самовдосконалення та власного здоров'я (В.Тернопільська, 2003, А.Ільченко, 2010).

В. М. Оржеховська, М. Д. Зубалій, Л. В. Канішевська, В. І. Мудрік
СТАН ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЗІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ
ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ В СИСТЕМІ НАПН УКРАЇНИ

Конституція України визнає життя і здоров'я людини найвищими соціальними цінностями. У 1991 р. в Україні набула чинності Конвенція ООН про права дитини. Виконання її умов, а також положень Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей вимагає від української держави, всього суспільства цілеспрямованих дій щодо створення сприятливих умов для життя дітей та молоді. Це тим більш важливо, що стан фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я дітей і молоді є інтегральним показником суспільного розвитку, дієвим чинником впливу на економічний, культурний, оборонний потенціал країни.

В системі НАПН України розробці зазначеної проблеми приділено значну увагу. Впродовж 1998-2010 рр. у підрозділах НАПН України розроблено: Концепцію формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді, яка затверджена МОН України (№ 605 від 21 липня 2004 р.); Концепцію освіти “рівний-рівному” щодо здорового способу життя серед молоді України; Концепцію превентивного виховання дітей і молоді, яка затверджена Президією АПН України (протокол № 1-7/3-21 від 25. 02. 1998 р.).

На основі цих концепцій було видано навчально-методичні посібники для таких груп населення: соціальних і педагогічних працівників (“Збереження репродуктивного здоров'я неповнолітніх” [В.М.Оржеховська, Л.І.Габора]); батьків, класних керівників і вихователів шкіл-інтернатів (“Формування культури здоров'я дівчини-підлітка”. С.О.Свериденко.); працівників органів освіти, соціальних служб, викладачів (“Кроки до здоров'я”. Профілактика вживання неповнолітніми наркотичних речовин. [Т.Є.Федорченко]; “Формування у старшокласників здорового способу життя у сім'ї” [С.І.Жевага]); учителів та учнів гімназій (“Методичні розробки з основ наук, які спрямовані на формування потреби та навичок ведення здорового способу життя дітьми та молоддю” [В.М.Оржеховська, А.В.Плешаков, Л.І.Шкурат]); учнів

шкіл-інтернатів (“Формування позитивного ставлення до власного здоров’я вихованців інтернатного типу як компоненту життєвої компетентності”. Керівник авторського колективу Л.В.Канішевська.); підлітків та юнацтва (посібник “Духовність і здоров’я”. [В.М.Оржеховська]); організаторів оздоровчої роботи з учнівською молоддю (“Тематична зміна в дитячому закладі оздоровлення і відпочинку”, “Майбутнє в твоїх руках: визнач свою позицію” [Т.Є.Федорченко, І.В.Топчій, С.В.Федорченко]; “Методичні розробки уроків з основ наук, які спрямовані на формування потреб та навичок ведення здорового способу життя дітьми та молоддю”. [В.М.Оржеховська, А. В.Плешаков]); учнів системи професійно-технічної освіти підготовлено навчальну програму, орієнтовний календарний план спецкурсу, методичні рекомендації і навчально-методичний посібник “Здоровий спосіб життя” [В.М.Оржеховська, О.О.Єжова]; початкові програми з фізичного виховання для студентів спеціальних медичних відділень, методичні рекомендації (“Науково-методичне обґрунтування різних форм фізичного виховання студентів”; “Організаційно-методичні засади вдосконалення фізичного виховання студентів” [І.В.Мудрік]), навчально-методичні посібники (“Шляхи вдосконалення змісту і фізичного виховання студентів” [І.В.Мудрік]; “Науково-організаційні шляхи вирішення проблем освітньої галузі з фізичного виховання” [В.І.Мудрік, І.В.Мудрік]; “Міжнародний спортивний рух студентів” [В.І.Мудрік]; “Спеціальні олімпіади” [В.І.Мудрік]; “Здоров’я, здоровий і оздоровчий спосіб життя студентів” [С.М.Канішевський, Р.Т.Раєвський] та ін.).

З 1995 по 2010 рр. за тематикою здорового способу життя захищено 8 кандидатських дисертацій: “Виховання у старшокласниць прагнення до здорового способу життя” (Г.І. Власюк, 1995 р.); “Формування здорового способу життя молодших школярів” (С.О. Свириденко, 1998 р.); “Формування ціннісних орієнтацій старших підлітків на здоровий спосіб життя” (С.І. Лапаєнко, 2000 р.); “Педагогічні основи виховання в юнаків 10-11 класів цінностей здорового способу життя” (С.А. Закопайло, 2003р.); “Виховання в учнів 8-9 класів здорового способу життя” (В.Ю. Кузьменко, 2003); “Формування здорового способу життя гімназистів 1-3 класів у навчально-виховному процесі” (І.В. Сущева, 2003 р.); “Формування умінь і навичок здорового способу життя учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів” (О.І. Ващенко, 2009 р.); “Формування здорового способу життя підлітків у позашкільному навчальному закладі” (О.І. Калюжна, 2010 р.).

Фізичне виховання є складовою частиною здорового способу життя, тому в підрозділах НАПН України розроблено: Концепцію фізичного виховання в системі освіти України, яка затверджена в 1998 р. МОН України; Концептуальні засади подальшого розвитку фізичної культури і спорту в Україні (1998 р.). Відповідно до Концепції у 2000 р. розроблено Державний стандарт освітньої галузі “Здоров’я і фізична культура”, який було затверджено Міністерством освіти України. Термін цього стандарту закінчується у 2010 році. На основі Державного стандарту була розроблена навчальна програма “Основи здоров’я і фізична культура” для 1 – 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (М.Д.Зубалій та ін., 2001 р.). У зв’язку з введенням третього уроку футболу була

розроблена навчальна програма “Основи здоров’я і фізична культура” 1 – 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (М.Д.Зубалій, 2011 р.). У 2002 році були розроблені методичні рекомендації щодо оцінювання успішності учнів з фізичної культури за 12-бальною системою. У зв’язку з переходом на 12-річну освіту було розроблено програму для загальноосвітніх навчальних закладів (“Фізична культура. 5-12 класи”, 2005 р.) Усі програми затверджені МОН України. У 2006 році була розроблена програма “Фізична культура. 1 – 4 класи”, у 2009 році, відповідно до вимог Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти, була підготовлена навчальна програма з фізичної культури для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Зазначені програми діють у 2010 – 2011 навчальному році. У зв’язку із закінченням терміну дії першого Державного стандарту було розроблено проект державного стандарту освітньої галузі “Здоров’я і фізична культура” для 1-4 класів.

Начально-виховний процес було забезпечено виданням монографії “Рівні побудови рухів і смислової структура дії” (А.І. Шинкарук) та навчально-методичних посібників: “Критерії оцінювання стану здоров’я, фізичного розвитку та рухової підготовленості дітей дошкільного віку” (Е.С.Вільчковський); “Молодший шкільний вік: виховна спрямованість занять фізичною культурою і спортом” (Л. Волков, В. Голуб, П. Коханець); “Спортивна підготовка молодших школярів” (Л.В.Волков); “Фізичне виховання учнів 10-11 класів” (М.Д.Зубалій); “Фізичне виховання учнів 8-9 класів” (А.П.Савченко); “Планування навчальної роботи з фізичної культури в 5-7 класах” (Є.В. Столітенко). Представлені статистичні дані свідчать про значні результати дослідно-експериментальної роботи підрозділів системи НАПН України в питаннях науково-методичного забезпечення фізичного виховання дітей та учнівської молоді.

З. В. Охріменко

СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ САМОВИМОГЛИВОСТІ

Сучасний світ характеризується постійним зростанням вимог до людини і таке зростання виявляється, передусім, у сфері її професійної діяльності. Протиріччя тут полягає в тому, що більшість молодих людей хочуть зробити гарну кар’єру, досягти професійного успіху та матеріального статку, але при цьому не вміють і не бажають працювати над собою, виявляючи споживацьке ставлення до життя. Саме цим і визначається соціальна значущість та практична необхідність дослідження психолого-педагогічних аспектів формування самовимогливості особистості у старшому шкільному віці.

Психолого-педагогічні засади формування вимогливості особистості до себе знайшли своє відображення в працях І.Беха, Л.Божович, А.Макаренка, С.Максименка, В.М’ясищева, Г.Неровних, П.Осипова, Л.Рувинського та ін. Окремі соціально-професійні, психологічні та педагогічні аспекти вимогливості перебували в колі наукових інтересів Б.Ананьєва, О.Винославської, Г.Костюка, О.Лазурського, К.Платонова, В.Сухомлинського, М.Ярмаченка та ін. Проте слід зазначити, що не дивлячись на актуальність теми, процес формування

самовимогливості в сучасній психолого-педагогічній літературі висвітлений недостатньо. Аналізуючи науковий доробок, можна зробити висновок, що дослідники в переважній більшості відносять вимогливість до ділових якостей (В.Синявський, Б.Федоришин, Н.Чабан), морально-ділових (В.Блюмкін), соціально-психологічних (В.Богданов), до рис характеру (Г.Костюк, С.Максименко, П.Мясоїд, Б.Теплов). Часто вимогливість постає в якості структурних елементів ініціативності (В.Коноплич), відповідальності (Л.Рувинський, В.Савченко), організованості (В.Гольнєва), дисциплінованості (С.Карпенчук). Ряд авторів відносять самовимогливість до самосвідомості (О.Винославська, Г.Нєровних, П.Осіпов, С.Максименко).

Виходячи з того, що поняття вимогливість до себе і самовимогливість частіш всього ототожнюються, проаналізуємо процес їх формування. Так, Г.Нєровних в дисертаційному дослідженні зазначає, що вимогливість до себе формується в процесі накладання особистістю на себе суспільних вимог і норм моралі, які в силу їх усвідомленості та значущості постають спочатку як потреби, а згодом як способи поведінки. При цьому цей процес залежить, з одного боку, від зовнішнього впливу, а з іншого, від індивідуальної, емоційно-вольової і практичної активності самої особистості. По мірі зростання дитина починає усвідомлювати вимоги суспільства, колективу, та розуміти, що її діяльність не співпадає з ними. Це спонукає її до зміни себе та своєї поведінки. Поволі відбувається перехід зовнішніх вимог у внутрішні. Детермінується такий перехід тим (В.М'ясищев), що людина формує певні способи дії, що сприяють виникненню та розвитку в неї свідомих психічних властивостей (коли соціальне із зовнішніх умов, впливів, вимог, зразків, знань і вражень переходить у внутрішні потреби, звички, вимоги особистості до себе і оточуючих). Індивідуальне поступово, критично, не без боротьби реорганізується соціальним і стає соціальним, не втрачаючи індивідуальності, але набуваючи нового соціалізованого характеру. Однією з сторін розвитку особистості, є нарощування й збагачення системи її можливостей і потреб (вимог до життя). Інтєріоризуючись, вимоги починають виступати як рушійна сила процесу самовиховання. На думку І.Бєха, спершу одна людина обґрунтовує необхідність певних вимог, а інша виконує їх, а потім людина сама наказує собі і сама виконує. У працях Л.Рувинського формування програми самовиховання здійснюється за рахунок переходу зовнішніх вимог до людини у внутрішні вимоги до своєї діяльності. Цей процес відбувається завдяки встановленню людиною невідповідності між вимогами до неї й її поведінкою, яка вироблена на основі самозобов'язань виконати намічену програму по самовихованню.

Отже, вимогливість є похідною від вимог середовища, які сприймаються або не сприймаються особистістю, залежно від ставлення до них. Додавання прийменника "само" свідчить про спрямованість дії на того, хто цю дію виробляє. З усвідомленням власних потреб особистість виробляє і власні критерії, оцінки та вимоги, що є умовою існування особистісного рівня самосвідомості. Вироблення власних вимог до себе та своєї діяльності і поведінки є ознакою самовимогливості. В процесі розвитку самосвідомості особистості поступово в дитини складається уявлення про себе як такого, який

відповідає або ж невідповідає певним вимогам дорослих. В підлітковому віці починається емансипація самосвідомості дитини від вимог дорослих.

Найбільш яскраво особистісний рівень проявляється в юнацькому віці. У юнацькому віці з'являється особистісне новоутворення – здатність свідомо ставити цілі, пов'язані з майбутнім життям і діяльністю та досягати них. Крім цього необхідність професійного самовизначення загострює інтерес старшокласника до самовиховання в контексті вимог майбутньої професійної діяльності та формування необхідних професійних якостей. В.Синявський, Б.Федоришин наголошують на необхідності розвитку в процесі самовиховання і саморозвитку своїх позитивних якостей і властивостей, долати або компенсувати інші. Для цього дитині потрібно знати їх та уміти зіставляти з вимогами різних професій. Найкращі можливості для цього має система шкільної профорієнтаційної роботи, яка постає як система розвитку особистості учня та має виховні функції.

Звичайно, сучасна школа готує учнів до самостійного життя, успішної та ефективної трудової діяльності. Проте ускладнення змісту та засобів професійної праці людини вимагає формування у молоді тих професійно важливих якостей, які дозволять їй відповідати динамічним вимогам суспільства, продуктивно та творчо перетворювати дійсність, виступати суб'єктом формування власної особистості. До таких якостей належить і самовимогливість, яка є підґрунтям для усвідомленого професійного самовизначення особистості, сталого професійного саморозвитку та самовдосконалення в майбутньому.

Н. В. Очеретяна

ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ХУДОЖНЬО-ПРАКТИЧНИХ ЗАВДАНЬ

Чільне місце в структурі естетичного виховання школярів посідає формування естетичних почуттів, яке, як відомо, відбувається різними засобами, насамперед засобами мистецтва. Естетичні почуття, тобто почуття насолоди, які відчуває людина, сприймаючи прекрасне в оточуючій дійсності чи творах мистецтва, розвиваються під впливом різноманітних форм художньо-творчої діяльності та спілкування. Сутність естетичних почуттів проявляється у формі естетичних переживань і характеризується усвідомленим сприйманням різних видів мистецтв, а також відчуттям взаємозв'язку музичних і візуальних образів. Удосконалення процесу розвитку в учнів естетичних почуттів передбачає формування вміння розуміти й цінувати твори мистецтва, розрізняти почуття прекрасного і потворного, комічного і трагічного.

У цьому зв'язку значну виховну роль відіграють не лише базові навчальні предмети художньо-естетичного циклу, а й варіативні курси, специфіка яких відкриває додаткові можливості естетичного (емоційно-чуттєвого) пізнання мистецтва. Курс за вибором “Візуальне мистецтво ХХ століття” (для учнів 8 класу), розроблений нами спільно з О.В.Калініченко з урахуванням спорідненості тематики інтегрованого курсу “Мистецтво” і спрямований на особистісний художньо-естетичний розвиток учнів, формування у них ціннісних орієнтацій у сфері мистецтва, комплексу компетентностей.

Наведемо приклади виховного впливу тематичного змісту курсу на особистість учнів загалом і розвиток емоційно-почуттєвої сфери зокрема через виконання художньо-практичних завдань. Тема “Художні напрями ХХ століття”, яка вивчається протягом першого семестру, акцентує увагу на новітніх мистецьких напрямках, авангардних явищах. Важливим у навчально-виховному процесі може бути осягнення учнями зв'язків мистецтва з реальністю та специфічного відображення сучасними художниками дійсності, своїх переживань та уявлень про світ. У зв'язку з цим варто застосувати метод зіставлення власних почуттів школяра з почуттями живописця, графіка, скульптора чи народного майстра, втілені в творах мистецтва.

Кожен художник використовує певну систему виразних засобів, які, зазвичай, називаються стилем. Стель епохи диктує коло сюжетів та образів, способи передачі простору, структуру композиції, тобто художнє вираження сприйняття світу, властиве для людей того чи іншого часу. Зі зміною світосприйняття відбуваються і зміни в розвитку мистецтва. По відношенню до візуального мистецтва ХХ століття доцільно говорити не про стилі, а про художні напрями, які відрізняються тим, що не стають загальною нормою і розвиваються паралельно з іншими, часто кардинально протилежними.

Важливим для школярів буде розуміння того, що процеси, які розгорнулися в мистецтві зазначеного періоду, спрямовувалися на активні пошуки нових прийомів живописної техніки, представили панораму європейського живопису справжніх художників-новаторів, які винайшли нові шляхи естетичного осмислення реальності. Поряд із вишуканим стилем “модерн”, головним художнім досягненням майстрів якого було втілення нового синтезу мистецтв і естетизації ремесла, розвивався експресіонізм із його “загостреною” емоційністю і передчуттям життєвих катаклізмів. Мистецтво ХХ століття репрезентовано такими яскравими авангардними течіями, як кубізм (Пікассо, Брак), футуризм (Боччоні, Балла), фовізм (Матісс, Дерен), абстракціонізм (Кандинський, Мондріан), сюрреалізм (Далі).

Можливість учня виразити свої естетичні почутті в процесі художньо-творчої діяльності створює мистецький проект. Щоб досягти запланованого проектом результату, потрібно навчитися знаходити необхідну художню інформацію, вміти організовувати практичну роботу, добирати можливі варіанти її виконання, давати їй естетичну оцінку. Проект можна виконувати індивідуально, колективно чи в групах у наступній послідовності: постановка проблеми, визначення типу проекту; планування й організація роботи; пошук та опрацювання джерел, підготовка обладнання; здійснення проекту; презентація (захист); загальна оцінка проекту (оцінювання колективної роботи та індивідуального внеску кожного); підведення підсумків.

Для прикладу пропонуємо опис завдання для мистецького проекту за тематикою елективного курсу “Візуальне мистецтво ХХ століття”, виконання якого супроводжується розробленими методичними порадами. Завдання: ескіз оздоблення екстер'єру або інтер'єру будинку музики у стилі модерн або в іншому стилі. Варіанти споруд: музична школа, Дитячий палац творчості, музично-розважальний центр, ляльковий театру. Художні матеріали: графітні,

кольорові, акварельні олівці; вугілля, сангіна; білі воскові олівці або крейда; білий, тонований папір.

Мистецькі поради:

1. Уявивши майбутню будівлю, придумайте їй назву. Поміркуйте, як виглядатиме ваша споруда: буде високою чи низькою, завершуватиметься старовинними вежами, куполом чи, можливо, сучасними незвичайними конструкціями зі скла та металу. Залежно від свого задуму, оберіть вертикальне чи горизонтальне розташування аркуша.

2. Позначте лінію горизонту. Якщо ви хочете підсилити в малюнку монументальний характер споруди, то лінію горизонту розмістіть нижче середини аркуша, а якщо камерний, то посередині аркуша.

3. Схематично окресліть загальну форму будівлі, узгодьте її силует з оточуючим природним або міським середовищем. Зверніть увагу на те, що навіть силует споруди створює її образ.

3. У зображені будівлі використовуйте закони лінійної перспективи; залежно від поставленої мети побудуйте споруди у фронтальній (з однією точкою сходження) чи кутовій (з двома точками сходження) перспективі.

4. Намалюйте головні деталі архітектурної споруди: парадний вхід, вікна, балкони, тераси тощо. Пам'ятайте, що загальний вигляд вашої будівлі, її оздоблення, мають відповідати певному стилю, який ви обрали.

5. Пофантазуйте і доберіть такі декоративні деталі, які не лише вказуватимуть на основне призначення споруди, а й гармонійно поєднують її з оточуючим природним середовищем. Для виконання інтер'єру у фронтальній перспективі, необхідно так спланувати зображення, щоб фронтальна розташовувалася паралельно картинній площині, а всі лінії перспективного зв'язку сходилися в одній точці на лінії горизонту. Пам'ятайте, чим далі ви розташуєте фронтальну стіну, тим більшим виявиться зображуване приміщення і навпаки.

6. Використовуючи точку сходу, намалюйте вікна, через які в приміщення потраплятиме світло, додайте предмети оздоблення інтер'єру, які гармонійно поєднують його загальний вигляд, та особливе, "музичне" призначення. Такими декоративними елементами можуть бути живописні або графічні панно, гобелени, драперії на вікнах, меблі, декор підлоги та стелі.

7. Важливим елементом кожного інтер'єру є штучне освітлення. Ви можете розробити свій варіант світильників, які створюватимуть неповторний світловий ефект. Доберіть кольори для всіх деталей інтер'єру так, щоб вони не відволікали присутніх від звучання музики, а, навпаки, якнайкраще підсилювали її сприйняття.

Отже, змістове наповнення елективного курсу та орієнтовні практичні завдання сприяють систематизації знань з образотворчого мистецтва та основ дизайну. Водночас виховання естетичних почуттів як складової естетичної свідомості, ефективно здійснюється не ізольовано, а тоді, коли учні активно включаються у практичну діяльність і будуть здійснювати її за допомогою педагогічного керівництва, спрямованого на художньо-емоційне освоєння дійсності через естетичні сприйняття і вираження власних почуттів у процесі художньої творчості.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЕКОНОМІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

На сучасному етапі економічна культура старшокласників може бути визначена як інтегральна якість, що синтезує економічні знання та уміння, творчий потенціал особистості, її мотиваційно-ціннісне ставлення до економічного аспекту майбутньої професійної діяльності. Професіонал будь-якої сфери діяльності повинен володіти умінням визначати економічну проблему елементарного чи більш складного рівня на основі спостереження побутового економічного життя, аналізувати економічну інформацію, робити певні економічні висновки. Таким чином, допрофесійне навчання і виховання старшокласників передбачає обґрунтований вибір традиційних і нових засобів, форм і методів економічної підготовки, які повинні бути спрямовані на формування економічної культури. Економічна культура у допрофесійному навчанні і вихованні спрямована на розкриття можливостей пізнання та свідомого використання економічних знань в різних сферах функціонування суспільства: соціально-політичній, духовній, правовій, творчо-ініціативній. Отже, мета даної статті – обґрунтування необхідності вивчення основ економіки з навчального предмету трудове навчання у процесі допрофесійного навчання та виховання учнів старших класів, розкриття змісту економізації цього процесу.

Основне завдання для вивчення основ економіки у трудовому навчанні – формування нового економічного мислення в умовах ринкових відносин. Економізація допрофесійного навчання і виховання має враховувати взаємозв'язок між потребами держави та природними, економічними, науково-технічними і практичними умовами їх реалізації, а також специфіку професійної діяльності. Названі практичні та теоретичні завдання у вивченні економіки старшокласниками враховують також формування відповідних знань, умінь і навичок з інших галузей життєдіяльності людей, спрямовують діяльність на формування пізнавального інтересу до навчання (психолого-педагогічний аспект), встановлення тісного взаємозв'язку з конкретними професійними та економічними справами (соціальний аспект).

Допрофесійне навчання і виховання з більш поглибленим вивченням економіки вміщує такі основні елементи: вивчення основних напрямків розвитку економіки незалежної України, економічних основ розвитку сучасного суспільства, вироблення нових поглядів на ринкові відносини зовнішнього і внутрішнього ринку країни; розвиток економічної свідомості та мислення, прагнення оволодіти майбутньої професією; формування дбайливого ставлення до рідкісних економічних ресурсів; прищеплення навичок раціональної організації праці та економного використання навчального та особистого бюджету часу; виховання таких рис як ініціативність, діловитість, передбачливість тощо.

Головним компонентом економічного допрофесійного навчання і виховання у старшій школі є вдосконалення змісту економічної підготовки старшокласників з урахуванням специфіки обраної майбутньої професії та завдань, що висувуються перед нею науково-технічним прогресом. Вивчення основ економіки має давати змогу заощаджувати час, забезпечувати умови для глибокого причинно-наслідкового аналізу економічних ситуацій, сприяти

формуванню цілісного уявлення про економічну ситуацію. Вирішення цього завдання полягає в тому, щоб все більше вчителів пов'язані з викладенням навчального матеріалу щодо основ економічної теорії в школі спиралися на реальні економічні проблеми, навчали учнів практичним діям у вирішенні економічних питань. Вищезазначене підтверджує висновок про те, що поглиблене вивчення основ економіки у процесі трудового допрофесійного навчання формує готовність старшокласників до участі у вирішенні різноманітних суспільних проблем, озброюється методами, що забезпечують розуміння та аналіз економічних процесів, з усім розмаїттям проявів економічної діяльності.

Таким чином, основними цінностями економічної культури в старшій школі на сучасному етапі мають стати: високий професіоналізм, компетентність, інноваційність, заповзятливість, порядність у діловій сфері. Економічна культура дозволяє спиратися у професійній діяльності на високоморальні зразки поведінки, поєднувати раціональне, моральне, соціальне. Економізація старшої школи на основі розвитку економічної культури учнів стимулює прагнення особистості поєднувати власну потреби з потребами суспільства, співвідносити короткотерміновий розрахунок з перспективним. При визначенні готовності випускника школи до майбутньої професійної діяльності неодмінно потрібно розглядати процес формування економічної культури в контексті соціально-економічної діяльності. Отже, сьогодення вимагає формування нової моделі сучасної людини – упевненої та ініціативної, самостійної, дбайливої, обізнаної з досягненням світової економіки. З огляду на ці чинники економічна культура є необхідною складовою економічного розвитку суспільства. Школа покликана формувати адекватну модель економічної культури старшокласників, готувати майбутніх спеціалістів до успішної адаптації в ринковому середовищі, де життя людини певною мірою залежить саме від її здатності до продуктивної економічної діяльності безпосередньо пов'язаної з професією.

О. В. Салтикова

ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

В сучасних умовах проблема виховання громадянської відповідальності особистості обговорюється в колах педагогічної і наукової спільноти. Актуальність науково-педагогічного дослідження цієї проблеми зумовлена: загостренням суперечностей між об'єктивною потребою виховання громадянської відповідальності старшокласників і станом її вирішення у педагогічній науці та практиці; між потребою самореалізації особистості вихованця позашкільного навчального закладу і системою традиційного виховання, яке на сьогодні втратило можливість ефективно вирішувати пріоритетні освітні завдання.

Аналіз філософських, психолого-педагогічних джерел дозволяє зробити висновок про наявність різних поглядів, ідей, концепцій, які розкривають сутність громадянського виховання особистості, що зумовлене трансформаціями, притаманними сучасному суспільству, зміною ціннісних орієнтацій і

суперечливістю складових тієї чи іншої дефініції громадянознавчого напрямку. В дисертаційному дослідженні нами актуалізовано роль позашкільних навчальних закладів у процесах громадянського виховання учнівської молоді, зокрема шляхом застосування у навчально-виховному процесі відповідних виховних технологій і організаційно-педагогічних форм громадянського виховання.

В межах дослідження суттєвими є наступні позиції: історичні реалії розвитку суспільства вносять певні корективи до наукового розуміння поняття “громадянська відповідальність” та умов виховання такої якості особистості; у контексті наукового аналізу сутності громадянської відповідальності старшокласників та умов виховання цієї якості в умовах позашкільної освіти ключовими є категорії “виховання”, “громадянське виховання”, “громадянськість”, “громадянське суспільство”, “відповідальність”, “відповідальність старшокласників”, “позашкільний навчальний заклад”; у психолого-педагогічних джерелах сутність почуття відповідальності розглядається як “усвідомлена необхідність співвіднесення власної поведінки із суспільними нормами та установками, яка є характеристикою будь-яких відносин, в яких перебувають люди, і стосується різних аспектів їхньої діяльності, визначаючи її спрямованість (виявляється у свідомості, характері, почуттях, різних формах просоціальної поведінки та свободи вибору, тісно пов’язана зі знанням об’єктивних законів розвитку суспільства, рівнем освіти і культури” [2, с. 106]) та як переживання відповідності наслідків власної діяльності громадянському обов’язку [1, с. 66]; основними передумовами громадянської відповідальності особистості нами визначено особисту відповідальність, духовність, патріотичні почуття особистості; у ході дослідження обґрунтовано доцільність створення виховного простору, виховної системи в умовах позашкільного навчального закладу як суттєвого чинника виховання громадянської відповідальності старшокласників.

Експериментальний етап дослідження особливостей виховання громадянської відповідальності старшокласників у позашкільних навчальних закладах було проведено за такими основними етапами: підготовка організаційно-методичного забезпечення проведення експерименту; дослідницький етап; обробка даних; перевірка валідності результатів за допомогою експертних оцінок наукових установ; інтерпретація даних та формулювання висновків; впровадження результатів експерименту в педагогічну практику.

Теоретичне значення дослідження полягає в уточненні сутності поняття “громадянська відповідальність” щодо проблеми дослідження; у теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов та структурної моделі громадянської відповідальності старшокласників у позашкільних навчальних закладах; визначенні критеріїв, показників та обґрунтуванні засад векторної спрямованості громадянської відповідальності старшокласників. Практичне значення дослідження визначається можливістю застосування його положень, висновків та рекомендацій у навчально-виховному процесі навчальних закладів різних типів, розширенні існуючого арсеналу педагогічного інструментарію громадянського виховання учнівської молоді в гуртках соціокультурного напрямку позашкільної освіти.

Отримані в ході дослідження результати покладені в основу розробленої методики “Відкритий простір громадянської відповідальності” та представлені в

опублікованих працях автора. Аналіз отриманих результатів експериментального дослідження дозволив зробити висновки про необхідність врахування у вирішенні завдань громадянського виховання особистості організованих впливів навчально-виховної практики (розроблені в межах дослідження), об'єктивно стихійних, непередбачуваних і спонтанних впливів макросередовища (соціальна, економічна ситуація в країні; рівень відповідальності держави; загальний рівень духовної, політичної, правової культури суспільства тощо). Ступінь відповідності умов та цінностей педагогічно організованого мікросередовища та макросередовища життя старшокласника мають суттєве значення для подальшого впровадження результатів наукового дослідження в педагогічну практику.

Література:

1. Виховання громадянина. Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: навч.-метод. посіб. / [П.Р. Ігнатенко, В.Л. Поплужний, Н.І. Косарева та ін.]. – К.: ІЗМН, 1997. – 250 с.

2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

Н. В. Сергєєва

РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ БАЗОВИХ СОЦІАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЛИХ ГРУПАХ ШКОЛЯРІВ МОЛОДШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Головна особливість підліткового віку – підвищений інтерес до спілкування з однолітками, орієнтація на вироблення групових норм і цінностей. У спільних іграх та інших формах спілкування у дитини виробляються та апробуються навички соціальної взаємодії, уміння підкорятися колективній дисципліні, завойовувати авторитет і займати бажаний статус. У групі однолітків ефективніше відпрацьовується самооцінка підлітка. Якщо підліток схильний відкидати критику дорослих, то думку однолітків про себе він, безумовно, цінує [1].

Виникнення підліткових груп характеризується більшою мірою зміною їхніх ставлень до дорослих і до потреби в спілкуванні з однолітками, слідуванні за іншими, виявлення свого власного “Я” у групі. Підлітки прагнуть знайти своє місце в суспільстві, відшукати відповідь на суть власного життя, вони об'єднуються з метою визначення свого майбутнього шляху в житті. Позитивна роль в тому, що саме в групах криються перспективи для розвитку творчої самодіяльності особистості, забезпечується інтелектуальний розвиток. Прагнення до групування носить інстинктивний характер. Спілкуючись з однолітками, підліток одержує необхідні знання про життя, які з тих чи інших причин не можуть дати дорослі. Тільки тут він може виступати як ведучий та ведений, командир та підлеглий, вчитель та учень.

Підлітки об'єднуються в групи найрізноманітніших спрямувань: музичні і спортивні, екологічні, історичні, соціальні та ін. Серед них виділяються групи, маючі різну міру стійкості та характер організації – фіксовані та нефіксовані, жорстко структуровані, постійно функціонуючі та ін. Досягнення спільних цілей та спільна діяльність – це те, що може об'єднувати індивідів у малу групу. Головним для підлітка є побудова відносин з однолітками, втрата інтересу до дорослих та актуалізація інтересу до однолітків. Причини – у протиріччі між

прагненням молодих людей до визнання їх у суспільстві та відсутністю реальних можливостей ствердити свою соціальну позицію. Однак, надаючи можливість самоствердження, спілкування в групах однолітків не дає можливості зайняти соціальну позицію у світі дорослих, буде тим самим ситуацію спільної незрозумілості в дорослому суспільстві, що і призводить до прояви різного роду компаній. Розуміння даного положення виключно важливо для проникнення у психологічну сутність підліткових груп. Аналіз особливостей психічного розвитку підлітків показав, що їх мотиви та інтереси, цінності орієнтації за останні 20 років стали якісно іншими – збільшилася сфера особистих прагнень, попит на самореалізацію, тоді як їх практична участь в екологічному і політичному житті зведена до мінімуму [3].

З одного боку, для підліткового віку характерні негативні прояви, дисгармонійність у побудові особистості. З іншого боку, цей період має масу позитивних факторів: зростає самостійність, більш багатогранними і змістовними стають всі відносини. Головне, даний період відмінний виходом дитини на якісно нову соціальну позицію, в котрій реально формується його свідоме ставлення до себе як члена суспільства. Але як і у будь-якому періоді онтогенезу процес розвитку дитини підліткового віку має різні стадії соціального дозрівання. Перша стадія підліткового періоду характеризується тим, що у 10-11 річної дитини з'являється тенденція до самостійності в дорослому світі, де його "Я" виступає нарівні з іншими. Для дитини у цей час типовою є спрямованість і потреба бути значним серед дорослих, бажання увійти до кола широких суспільних відносин. Головне для підлітка – отримати з боку інших визнання своїх можливостей, добитися довіри. Звідси пошук таких видів діяльності, які мають суспільно корисне значення та отримують позитивну оцінку на різних рівнях соціальних зв'язків.

Друга стадія даного періоду (12-13 років) характеризується формуванням рівня самосвідомості дитини у системі суспільних відносин, усвідомлення себе суспільно корисним суб'єктом. Спрямованість проявитися в суспільстві веде до розвитку соціальної відповідальності як можливості відповідати за себе на рівні дорослого, активізації себе в інших, вихід за межі самого себе, коли "Я" не розчиняється в системі взаємозв'язків, а проявляє силу – "Я для всіх". Це призводить до розвитку свідомого ставлення до інших людей, до оточуючих, формується спрямованість знайти своє місце у колективі. Формування готовності до повноцінного функціонування в суспільстві формується на третій стадії підліткового періоду (14-15 років), коли усвідомлюється своя соціальна приналежність, яка загострює потребу у самовизначенні, самореалізації та підводять до межі переходу в юнацький період онтогенезу [2].

Існують групи з асоціальною спрямованістю, де процвітає культ сили та жорстокості, демонстрування антисуспільної поведінки, спостерігається споживання наркотичних та токсичних речовин. Також серйозної уваги потребують просоціальні групи. Всі вони, як правило, не мають чіткої позитивної програми, діють на емоційному допінгу. Деякі з них представлені самим собі, вони можуть трансформуватися в антисуспільні групи. У членів такої самодіяльності виникає усвідомлення своєї виключності, протиставлення себе іншим, цинічне відношення до суспільних цінностей. Тому головне психолого-педагогічне завдання – профілактика негативного впливу груп на зростаючу особистість.

Література:

1. Карпенчук С.Г. Самовиховання особистості: науково-метод. посібник /С.Г. Карпенчук – К.: ІЗМН, 1998. – 216 с.
2. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – Санкт-Петербург, 2000. – 327 с.
3. Фармер С. Девиантные или смешанные группы сверстников /С. Фармер // Психология обучения, 2004. – № 2. – С. 46–48.

К. В. Тараненко

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ШЛЯХОМ УЧАСТІ В СОЦІАЛЬНІЙ ПРОЕКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Для різнобічного і гармонійного розвитку зростаючої особистості необхідно, щоб освітній процес будувався не тільки на науковому осмисленні дійсності, а й на духовних, моральних і культурних цінностях. Головною тенденцією виховання повинно стати формування системи ціннісного ставлення особистості до соціального оточення, природного довкілля, культурних та історичних надбань. У цьому контексті залучення учнівської молоді до участі у соціальній проектній діяльності виступає як важливий інструмент формування в них соціальних цінностей. Позитивний життєвий досвід учнів і молоді формується в процесі вирішення конкретних життєвих проблем. Моральна сутність явищ, по-справжньому, відкривається учням лише тоді, коли вони самі беруть участь у їх вирішенні.

Основна педагогічна ідея соціальних проектів полягає в тому, що благодійна діяльність згуртовує школярів навколо добрих справ і вони самі ці справи реалізують та несуть за них власну відповідальність. Добровільне здійснення учнями невеликих справ на користь громади допомагає набутти позитивного досвіду громадської співучасті. Кожна дитина цінна сама по собі і виховується не тільки під впливом зовнішніх умов, але й шляхом розкриття внутрішніх здібностей, які існують у її власному досвіді. Учнівські соціальні проекти не мають обмежень щодо аудиторії їх учасників. Приймати участь у проектах може кожна дитина, яка виявила до цього бажання. Залучення школярів до благодійної діяльності, їх згуртованість навколо спільної справи, сприяє об'єднанню учнівського колективу, стимулює колективну співтворчість і співпрацю, розвиток гуманістичної свідомості, формує активну громадянську позицію та відповідальну поведінку особистості.

Учнівські соціальні проекти не мають жодних тематичних обмежень. В процесі їх реалізації школярі надають допомогу знедоленим, дітям-сиротам і дітям з особливими потребами, піклуються про людей похилого віку, вшановують ветеранів Великої Вітчизняної війни, воїнів-інтернаціоналістів, допомагають безпритульним тваринам, відроджують лісові зони та парки, охороняють навколишнє середовище, організують етнографічні експедиції, проводять заходи по збереженню історичних і культурних пам'яток тощо.

Для підтвердження вищесказаного наведемо конкретні приклади реалізації учнівських соціальних проектів. Учасники проекту “Діти-дітям” Дніпродзержинської гімназії №11 Дніпропетровської області (керівник проекту Рій Ольга Володимирівна) вирішили допомогти вихованцям Будинку дитини

міста Дніпродзержинська, в якому мешкає 64 малюки від народження до чотирьох років. Діти постійно відвідують малят, проводять з ними свій вільний час, шують та в'яжуть одяг для малюків. Учасники проекту передали Будинку дитини 400(!) комплектів дитячого одягу, виготовленого власними руками. Також учні гімназії передали для малят книги, медичні препарати, памперси, набори розвивальних ігор, канцелярські товари. Вони залучили до проекту батьків, органи місцевої влади, громадян міста. Учасники проекту “Діти-дітям” звернулися до учнів інших шкіл міста із закликом не залишатися байдужими, взяти під свою опіку дітей з особливими потребами та дітей-сиріт. Але найважливіший результат цього проекту – щирість, любов, турбота, ласка і тепло, які щедро віддають учні гімназії своїм маленьким друзям. “...Діти з дитбудинків як сховані скарби: такі блискучі й яскраві, але ніхто їх не бачить... Знайди ці скарби, допоможи дітям, яких обминуло щастя!” – це слова учня 10 класу гімназії Андрія Олійника.

Учасники проекту “Забуяй, таврійський краю!” Отрадівської ЗОШ Новотроїцького району Херсонської області (керівник проекту Буглак Олена Іванівна) поставили собі за мету покращити екологічну ситуацію в своєму селищі. Вони збирають насіння та вирощують саджанці дерев і квітів, створюють дендропарки, розбивають клумби та квітники. Школярі прикрасили квітниками територію Володимиро-Іллінського будинку-інтернату для людей похилого віку, безкоштовно передали саджанці та багатолітні квіти іншим школам району. Своїм проектом учні школи привернули увагу населення району до екологічних проблем регіону. Вони залучили до його реалізації мешканців села Отрадівки та вісім шкіл свого району.

Соціально-педагогічна доцільність залучення учнів до соціальної діяльності виявляється у формуванні в них: ціннісних духовних координат; навичок соціальної взаємодії, співробітництва; здатності до конструктивного розв’язання проблем спілкування, вміння аналізувати соціальні ситуації та виробляти оптимальні програми поведінки в них; адекватної самооцінки результатів своєї діяльності; здатність до емпатії, толерантних відносин з іншими людьми; прагнення до пошуку та реалізації особистісного життєвого смислу; вміння взаємодіяти із суспільством та його окремими інститутами, орієнтуватися суспільних явищах і процесах сучасного світу. Отже, учнівська соціальна проектна діяльність виступає як соціально-педагогічна інноваційна форма в навчально-виховному процесі, важливий інструмент становлення найновіших форм співпраці педагогів, учнів, молоді, громадськості, нового змісту й технологій виховання у процесі впровадження методу проектів як засобу ефективного розв’язання життєвих проблем.

Т. В. Тарасова

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ БАТЬКІВСЬКОЇ РАДИ КРАЇН ЄС У ЗДІЙСНЕННІ ШКОЛОЮ ПРОФІЛАКТИЧНИХ ПРОГРАМ

Серед причин, що обумовлюють як в далекі 30-ті роки минулого століття так і сьогодні негативні проблеми в дитячому середовищі, на першому місці стоять проблеми сім’ї. Як зауважують В.Тюріна, Р. і Д. Байард, саме вони визначають ставлення дитини до себе та до інших людей, спрямовують її духовне зростання, або заважають її розвиткові.

Криза сім'ї сьогодні – це деструктивний фактор. Нині за різними підходами та критеріями вчені нараховують понад 40 типів, видів і форм сімей. Ще Спенсер наголошував про те, що “початок зла криється у безладному вихованні”. Проблема сім'ї та сімейного виховання гостро стоїть в усьому світі. Україна не є виключенням. Демографи, соціологи, педагоги, медики, психологи, культурологи стверджують про глибоку системну кризу в цій царині ядра суспільства. Одночасно саме в нашій країні зафіксований найвищий коефіцієнт природного спаду населення (у 2009 р. він становив 4,2%). Загалом, за рахунок депопуляції протягом 2005–2009 рр. відбулося зменшення чисельності населення на 1,4 млн. осіб. Кожна четверта новонароджена дитина впродовж 2005-2009 років – із неповної сім'ї, кожна третя дитина великих міст України – із неповної сім'ї. Продовжує зростати кількість ранніх пологів у дівчат-підлітків: у 2009 р. цей показник збільшився на 15,6 % у порівнянні з 2005 р. Загалом, частота ранніх пологів протягом останніх років становить 9,1–10,8 на 1000 осіб відповідного віку, що значно перевищує цей показник у розвинених європейських країнах (3,0–4,0). Якщо у 2005 р. частка позашлюбних народжень у матерів віком до 18 років становила 39 %, то в 2009 р. – понад 45%.

Виховання є безладним, якщо воно не керує внутрішніми процесами суб'єкта, не враховує закони їх перебігу та становлення, а навіть протидіє природно детермінованим тенденціям, які їм властиві. Наслідком дитячих проблем у сім'ї, в тому числі дітей “надлишково-комфортного типу” (Н.Верцинська) чи жертв “соціального інфікування” (В.Виноградова-Бондаренко) є низька успішність у школі, беззмістовне та безцільне дозвілля, занижена самооцінка, поширення шкідливих звичок, дитячий травматизм, складні стосунки з оточуючими, погіршення самопочуття, ризик знищення власного здоров'я.

Позитивне вирішення демократизації шкільного життя можливе за умови, якщо школа буде сприйматися батьківською громадськістю та суспільством як серйозний партнер конструктивно-творчої соціалізації особистості, яка потребує від індивіда готовності та здатності до самовизначення і самоздійснення, “зміни себе і зміни життєвих обставин у світі, що динамічно розвивається, реалізації альтернативних шляхів і способів самоактуалізації, оволодіння мистецтвом життя” (Єрмаков). Важливі завдання на рівні держави вирішують батьківські ради, які фактично допомагають створювати модель державно-громадського управління освітою. Проаналізуємо досвід різних країн.

Франція. Поряд з традиційними ідеями сімейного виховання як головного шляху формування характеру дитини (Ален), існує інший підхід у представників “нового виховання” (Міаларе). Громадські організації батьків учнів та три загальнонаціональних об'єднання батьківської громадськості (Національна федерація шкіл батьків та педагогів, 1970 р.) виступають за педагогічну освіту всіх. Представники Федерації – члени структур освіти (ради, комісії, товариства і т. п.), вони керують бібліотекою, проводять гурткову, спортивну, культурно-масову роботу. Увага до проблем дитини (з 1977 р. в початковій школі працюють батьківські комітети) реалізується за рахунок таких напрямів дій: вчать батьків розвивати у дітей бажання вчитися, бути на “ти” з книгою, терпимими до дитячих питань; рекомендують заздалегідь визначитися зі школою, реально дбати про психологічний клімат в сім'ї (на початку 60-х років ХХ ст. вчителям

рекомендовано батьківські збори та допуск батьків у шкільні ради, адміністративні ради, дисциплінарні комісії); налагоджувати міцні контакти зі школою.

Америка. У кожній школі є філіал загальнонаціональної Асоціації батьків і вчителів: думки батьків домінують при виборі методів навчання, організації навчально-виховного процесу; регулярні засідання батьківських комітетів; прийоми вчителями й адміністрацією окремих батьків, збори, ведення “учнівських папок”, чергування досвідчених педагогів біля “гарячої телефонної лінії”.

Японія. Матері школярів регулярно переписуються з вчителями щодо проблем дітей, а під час хвороби останнього “кеіку-мама” сидить в класі, записуючи всі завдання. В країні вважають, що питання виховання – це пріоритет сім’ї, тому заохочують репетиторство як модель естетичного, інтелектуального та морального виховання (Накаучи Тошіо). Японія – країна традиційного ізоляціонізму, вчителі – ретранслятори освіти, директор – батько, вчителі – старші брати і сестри (Мурата). В останні роки батьків частіше запрошують до школи з приводу обговорення питань дисципліни, культурно-фізкультурних заходів, благодійності. Таким чином, неупереджений погляд на проблеми профілактики негативних проявів поведінки шкільної молоді, форми та способи їх вирішення батьківськими радами ряду країн, дозволяє стверджувати про необхідність аналізу цього досвіду та адаптації його до особливостей вітчизняної системи освіти.

М. В. Тимчик

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ 7 – 9 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Вивчення науково-методичної літератури засвідчує, що у фізичному вихованні учнівської молоді велике значення має різноманітна ігрова діяльність. Це пояснюється тим, що вона актуальна серед учнів 7 – 9 класів і є однією з ефективних форм їх всебічного розвитку. Систематичне і цілеспрямоване застосування ігор у позакласній та позашкільній роботі сприяє психологічній і фізичній підготовленості підлітків й формуванню в них патріотичних переконань. Уся ігрова діяльність носить творчий і пізнавальний характер. Під час підготовки й проведення ігор старші підлітки стикаються з певними труднощами, вчать їх долати, набувають певних знань, умінь і навичок, досвід яких потім переноситься у життя. Ця практика є продуктивною й ефективною, оскільки розмови про обов’язок, дружбу, взаємодопомогу, повагу до вчителів, вихователів та один до одного не завжди досягають своєї мети, а перенесені в ігрову ситуацію дають набагато більший виховний ефект.

Ефективними для фізичного виховання є спортивні ігри, які проводяться в умовах, що вимагають від старших підлітків винахідливості, кмітливості, спритності, витривалості, швидкості думки, творчого мислення. Під час проведення таких ігор учні класів мають швидко, без обдумування, приймати самостійні рішення, правильно орієнтуватися в новій обстановці й бути готовим до непередбачуваних ситуацій, які можуть виникнути в процесі ігрової діяльності. Проводити такі ігри потрібно там, де є можливість використовувати природні й штучні перешкоди, які дозволяють проявляти відповідальність, дисциплінованість, мужність, упевненість, рішучість, сміливість, організованість та інші особистісні якості. Важливо також обмежувати часом

виконання певного завдання, наприклад за декілька днів до початку змагань пошити прапор для урочистого їх відкриття. Це сприяє отриманню нових знань, формуванню умінь і навичок виконувати поставлені завдання.

Зі старшими підлітками потрібно проводити більш складну організаційно-педагогічну роботу, значне місце в якій відводиться технічній і фізичній підготовці. При цьому виходить з того, що особливостями цього віку є процес формування особистості школяра, його самосвідомості, рис характеру, що помітно позначаються на всій його поведінці й проявляється в активному прагненні до самостійного й дорослого життя. Тому від того, як організовуватиметься виховна робота з ними, залежить те, якої спрямованості набере їхнє прагнення до самостійної підготовки. Ураховуючи ці особливості учнів середніх класів, потрібно створювати спортивні секції, заняття в яких мають проводитись систематично протягом навчального року. Крім того, школярі мають регулярно брати участь у різних шкільних і районних спортивних змаганнях, допомагати учителям в їх організації та суддівстві, отримувати необхідні знання, уміння і навички самостійно готувати себе до майбутніх змагань.

Зі старшими підлітками фізичне виховання значно ускладнюється, підвищуються й фізичні навантаження, адже в цей період йде інтенсивний процес фізичного розвитку й формування особистості. Ці учні починають свідомо прагнути до отримання глибоких знань, потрібних їм у майбутньому, зокрема, для вступу в середній навчальний заклад після дев'ятого класу. У цьому віці в значній частині школярів відбувається також диференціація інтересів, а саме: визначаються улюблені предмети, друзі, вчителі, вихователі, ідеали і переконання, ставлення до праці, вибір майбутньої професії й відповідні погляди на життя. Старші підлітки прагнуть глибше вивчити самого себе, оцінити свої вчинки, фізичні, інтелектуальні та інші можливості. У виборі життєвого шляху зважають на те, яким він повинен бути, яким хочуть бачити себе, але при цьому ще прислуховуються до порад учителів, вихователів, батьків. Прагнення старших підлітків пізнати себе виникає під впливом потреби зайняти належне місце серед однокласників, знайти надійного товариша. Порівнюючи себе зі своїми ровесниками учні 7 – 9 класів не завжди правильно оцінюють свої можливості, тому що в оцінці переважає емоційний фактор. Але вони глибше розуміють себе, критичніше оцінюють різні види занять, намагаються краще планувати свій час й починають цілеспрямовано займатися самовихованням.

Головним завданням, яке стоїть перед вчителями фізичної культури і педагогічним колективом загальноосвітньої школи має бути виховання в підростаючого покоління любові до рідного краю, свого народу, пропаганда здорового способу життя, рухової активності, підготовка школярів до майбутньої професійної діяльності, суспільної роботи та військової служби. Результат цієї діяльності багато в чому залежить від того, наскільки форми фізичного виховання у процесі ігрової діяльності стимулюють учнів 7 – 9 класів до самоорганізації, самовиховання, самоуправління, саморозвитку, самовдосконалення, самостійності. Таким чином, спільна, цілеспрямована систематична робота учителів фізичної культури і учнівського колективу з фізичного виховання, вагоме місце в якій займає ігрова діяльність та спортивні змагання, сприятимуть підвищенню якості навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи.

СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СПРЯМОВАНOSTІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА ПРОФЕСІЙНИЙ УСПІХ

Сучасні дослідники шкільної профорієнтації поняття майбутній професійний успіх пов'язують, насамперед, із ефективним професійним самовизначенням (Є.Климов, О.Мельник, В.Сидоренко, В.Синівський, С.Чистякова, і ін.), яке розглядається у контексті значно ширшого поняття – професійний розвиток і передбачає вироблення в особистості ставлення до себе як до суб'єкта майбутньої професійної діяльності, яке забезпечить успішність всього життя у рамках певної професійної діяльності. Спрямованість старшокласника на майбутній професійний успіх можна визначити як вектор професійного самовизначення, який задає напрям зовнішньої і внутрішньої активності старшокласника на досягнення особистих високих стандартів у діяльності, пов'язаною з майбутньою професією.

У вітчизняній психології до теперішнього часу проведена велика кількість досліджень мотивації досягнення успіху. Досліджено особливості впливу мотивації досягнення успіху й уникнення невдач на результативність і регуляцію діяльності (В.И.Степанський; М.А.Батурін); створена динамічна модель мотивації досягнення успіху й досліджені її складові компоненти (М.Ш.Магомед-Емінов, І.А.Васильєв,); вивчені інтринсивні й екстринсивні показники в структурі мотивації досягнення (Н.В.Афанасьєва); досліджені особливості психосемантичного простору сприйняття образу успішності (В.А.Белих); розглянуті гендерні й вікові розходження в структурі мотивації досягнення успіху (С.А.Шапкін). Головною особливістю цих робіт є розгляд мотивації досягнення як значимого фактору діяльності.

До процесу розвитку мотивації досягнення вітчизняні психологи підходять із позицій особистісно-діяльнісного підходу. У сучасній вітчизняній психології підкреслюється активна суб'єктна позиція як значимий фактор розвитку й трансформації мотивації. Говорячи про розвиток мотивації досягнення, багато дослідників мають на увазі насамперед формування активної життєвої стратегії, вироблення моделі поведінки, орієнтованої на досягнення успіху й цілей діяльності. К.А. Абульханова-Славська виділяє наступні ознаки активної життєвої стратегії особистості: вибір способу життя; вміння розв'язувати протиріччя “хочу – маю”; творчий пошук і створення умов для самореалізації. Вчена досліджує активність особистості як суб'єкта діяльності. На її думку особистість за допомогою своєї активності знаходить предмети, умови й ситуації задоволення потреб, регулює окремі дії й учинки, і певним чином категоризує, моделює, перетворює дійсність. Активність у широкому значенні слова – це властивий особистості спосіб організації життя, регуляції й саморегуляції на основі інтеграції потреб, здібностей, відносин особистості й життя, з одного боку, і вимог до особистості суспільства й обставин – з іншою” [1, с. 42].

Великий інтерес представляє системно-динамічна концепція мотивації досягнення успіху, розроблена М.Ш.Магомед-Еміновим [2.]. Вона дозволяє описати специфіку процесуального розвитку мотивації й містить у собі компонентний, структурний і функціональний аналіз мотиваційного процесу. Інтегруючи дослідження зарубіжних і вітчизняних учених, він відзначає, що

структура мотивації досягнення успіху такими мотиваційними перемінними або детермінантами, як мотив досягнення, потреби й інтереси, не вичерпується. У її структуру також входять очікування, цінності, особистісні стандарти, атрибутивні стилі, тенденції дії. Вважається, що результат діяльності безпосередньо не реалізує мотив досягнення, який є широко узагальненим по предметному змісту особистісним мотивом, і характеризується тим, які особливості особистості проявляються під час виконання діяльності досягнення. Таким чином, очікування й цінність результату як ситуаційні детермінанти не є визначальними в мотивації досягнення успіху. У тій самій людини мотив досягнення успіху може проявлятися не у всіх видах діяльності й не однаковою мірою, тобто для кожного індивіда існує характерне коло діяльностей, у який реалізується мотив.

Дослідження Л.М. Мітіної спрямоване на розвиток характеристик конкурентоспроможної особистості за допомогою спеціально розробленої психологічної технології. Технологія припускає перетворення мотиваційної, інтелектуальної, афективної й поведінкової структур особистості. Результатом такого перетворення зовнішня детермінація життєдіяльності змінюється на внутрішню. У якості основної психологічної умови розвитку особистості вчена розглядає підвищення рівня самосвідомості. При цьому вона відзначає, що психологічним фундаментом особистості майбутнього або конкурентоспроможного професіонала, що відбувся, в будь-якій сфері людської діяльності виступають такі базові характеристики, як особистісна спрямованість, компетентність і гнучкість [3]. Таким чином спрямованість старшокласника на майбутній професійний успіх можна визначити як вектор професійного самовизначення, який задає напрям зовнішньої та внутрішньої активності старшокласника на досягнення особистих високих стандартів у діяльності, пов'язаною з майбутньою професією.

Література:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. / Ксения Александровна Абульханова-Славская – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Васильев И.А. Мотивация и контроль за действием / И.А. Васильев, М.Ш. Магомед-Эминов. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 144 с.
3. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности /Л.М. Митина – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 400 с.

О. Л. Хромова

ДІЯЛЬНІСТЬ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА З ПРОФІЛАКТИКИ СІМЕЙНОГО НАСИЛЬСТВА У НЕБЛАГОПОЛУЧНИХ РОДИНАХ УЧНІВ-ПІДЛІТКІВ

В умовах загальноосвітнього навчального закладу дієвою фігурою організатора та реалізатора профілактики сімейного насильства є класний керівник, який найтісніше пов'язаний і найближче знайомий з родинною атмосферою в сім'ї кожного учня. Найбільші труднощі виникають у класних керівників у взаємодії з неблагополучними сім'ями, в яких є діти підліткового віку. Грунтуючись на аналізі літератури та даних дослідження, за критерії сімейного неблагополуччя нами прийнято низку факторів, які впливають і на кожного члена родини, в тому числі на неповнолітнього, і на всю сім'ю як на

функціональну систему в цілому. Це такі критерії: структурні дефекти сім'ї, дефекти виховних позицій, дефекти матеріально-побутового характеру, дефекти соціально значущих особистісних якостей дітей, дефекти подружніх взаємин, дефекти стабільності шлюбу. За виділеними критеріями педагог може визначити характер неблагополуччя в сім'ї, аби варіювати різноманітні форми, методи і засоби взаємодії з батьками. Отримавши знання та необхідну інформацію щодо насильства в неблагополучній сім'ї, його видів та ознак, за якими можна визначити факти проявів в тій чи іншій сім'ї, класні керівники мають бути готовими не тільки до надання допомоги дітям, які від нього постраждали, але й до організації профілактики цього явища в сім'ях їхніх підопічних.

Розглядаємо профілактику сімейного насильства в неблагополучних родинах учнів-підлітків як взаємозалежну й систематичну роботу класного керівника з батьками, як організований педагогічний вплив, необхідний для правильного виховання та розвитку дитини. Під системою діяльності класного керівника розуміємо наявність чітких цілей, певного змісту, що реалізується планово і послідовно засобами різноманітних взаємозалежних форм і методів роботи, з урахуванням усього досягнутого раніше, передбаченням майбутнього, аналізом отриманих результатів. Профілактика сімейного насильства у взаємодії класного керівника з батьками здійснювалась у три етапи. На I етапі названої взаємодії відбувалось створення загальних позитивних умов для формування відповідальної поведінки, відповідального батьківства. На II етапі йшло виявлення певних тенденцій у розвитку сімейного насильства, а також пошук шляхів унебезпечення цих тенденцій в рамках неблагополучної сім'ї. На III етапі взаємодія передбачала чітку адресну роботу з батьками з формування відповідного ставлення до насильства, втілення конкретних форм ненасильства. На цьому етапі також відбувалось формування усвідомлення батьками відповідальності за наслідки насильницьких дій в сім'ї, емоційне несприйняття сімейного насильства. У зміст взаємодії класного керівника з батьками вводились елементи психолого-педагогічної підтримки родини і психолого-педагогічного супроводу батьків.

Проведений в ході дослідження аналіз роботи класних керівників із профілактики сімейного насильства у неблагополучних родинах учнів-підлітків дозволив дійти висновків щодо існуючих недоліків у цій роботі. В узагальненому вигляді це: недостатнє гармонійне поєднання індивідуальних, групових і колективних форм роботи з профілактики сімейного насильства у неблагополучних родинах учнів-підлітків; формальне ставлення класних керівників до взаємодії з батьками через недооцінку виховної ролі сім'ї; проведення різних за формою заходів при малій активності та низькому відвідуванні їх батьками, невміння зацікавити їх конкретною проблемою; невміння знаходити відповідні форми спілкування з батьками із неблагополучних сімей. Причини вказаних недоліків, на нашу думку, різні: це і недостатня теоретична підготовка класних керівників для організації профілактики сімейного насильства у неблагополучних сім'ях учнів-підлітків; невміння, а інколи і небажання спілкуватися з батьками із таких родин; відсутність сформованої внутрішньої готовності класних керівників до взаємодії з членами неблагополучної родини та бажання знаходити підхід до них.

В ході дослідження були виділені найбільш важливі вимоги до особистості класного керівника і його професійної діяльності в умовах профілактики сімейного насильства у неблагополучних сім'ях учнів-підлітків, а саме: абсолютне прийняття кожної неблагополучної сім'ї такою, яка вона є; визнання педагогом її рівноправного статусу, попри всі існуючі вади сімейного виховання; розуміння кожної неблагополучної сім'ї та соціально-психологічних процесів, які відбуваються в ній; системи соціальних контактів, цінностей, поглядів, особливостей взаємин підлітків з дорослими і однолітками; поважливе ставлення до батьків і дітей, навіть з урахуванням сутнісної характеристики кожної неблагополучної сім'ї; стійка впевненість батьків у розумінні та підтримці їх виховних зусиль з боку класного керівника; визнання класним керівником рівних прав неблагополучної сім'ї; її як значимого учасника різноманітних соціальних контактів; підвищення соціального статусу батьків учнів. Також за результатами проведеного дослідження були розроблені дві групи завдань із розгортання класним керівником профілактики сімейного насильства, спрямованої на роботу з родиною. До першої групи належать завдання психолого-педагогічної освіти батьків з метою запобігання проявів жорстокого поводження з дитиною, агресивної поведінки дорослих членів родини, старших дітей стосовно молодших і немічних. Іншу групу складають завдання вивчення конкретної неблагополучної сім'ї, встановлення контактів з її дорослими членами для узгодження характеру виховних впливів на учня-підлітка.

О. В. Чуракова

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ЕФЕКТИВНОСТІ ТА ЕКОНОМІЧНОСТІ МЕНЕДЖМЕНТУ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ США

Вітчизняна соціальна робота на початку XXI століття переживає складний процес становлення, оптимізація якого певним чином залежить від урахування та застосування управлінського досвіду інших країн, зокрема США. Перехід США на нову, постіндустріальну стадію економічного розвитку зумовив зміну пріоритетів у системі управління соціальною роботою, що, перш за все, виражається в новому уявленні щодо змісту принципів менеджменту. Під принципами менеджменту соціальної роботи ми розуміємо правила, основні положення та норми поведінки суб'єкта управління, що відображають зміст та взаємозв'язки всіх елементів системи менеджменту соціальної роботи.

Аналіз наукової літератури з питань управління соціальною роботою дозволяє дійти висновку про відсутність в українських та російських вчених спільної думки щодо кількості та визначення принципів менеджменту. Американські дослідники виокремлюють наступні основні положення функціонування системи менеджменту соціальної роботи в США: ефективність та економічність; соціальна детермінація; цілепокладання; відповідальність за результати управління перед клієнтами, інвесторами, громадськістю в цілому; зворотній зв'язок; єдиноначальність та колегіальність; делегування повноважень; ієрархічність; супервізія (раціональний підбір, навчання та використання кадрів); гуманізація; мотивація кадрів; комплексність та системність управління; інформаційна достатність; прогнозування та розробка

стратегії; програмно-цільове забезпечення; гнучкість; диверсифікація. Всі зазначені принципи є основоположними та взаємозалежними в системі менеджменту соціальної роботи в США. Ми зосередимо увагу на принципі ефективності та економічності, оскільки, на наш погляд, він є детермінуючим.

Ефективність та економічність є одними з ключових критеріїв оцінювання послуг, що їх надають соціальні служби та агентства. Ефективність вимірює досягнення цілей організації в умовах існування зовнішнього середовища. Під економічністю розуміють співвідношення між кількістю одиниць (соціальних послуг) на виході та кількістю одиниць (матеріально-технічних ресурсів, ресурсів соціальних працівників та клієнтів) на вході. Оцінка економічності надання послуги чи впровадження соціальної програми не передбачає певних труднощів, оскільки визначається об'ємом витрачених коштів державного бюджету або благодійного фонду. Значно складнішим є вимірювання ефективності функціонування соціального агентства. Американські вчені надають наступні критерії оцінювання ефективності: дотримання стандартів менеджменту та соціальної роботи в цілому; ступінь залучення споживачів, партнерів та персоналу; відкритість, доступність та надання вибору послуг; постійний розвиток та покращення надання послуг; творче використання ресурсів; поліпшення можливостей та якості життя клієнтів. Ефективність та економічність є важливими факторами для виживання та досягнення організацією соціальної роботи успіху в умовах ринкової економіки.

Принцип ефективності та економічності набув особливого значення в період правління Д.Рейгана у зв'язку зі зменшенням державного фінансування соціальної сфери та згортанням федеральних програм. В результаті зазначеної політики уряду відбулось стрімке проникнення теоретико-методологічних засад комерційної діяльності у систему менеджменту соціальної роботи. До 80-х рр. ХХ ст. управлінські посади займали переважно соціальні працівники, діяльність яких була спрямована на вирішення поточних соціальних проблем клієнтів. Нові соціально-економічні умови вимагали від управлінців передбачення соціальних негараздів, орієнтації на майбутнє, компетентності у сфері фінансового менеджменту, стратегічного планування, зв'язків з громадкістю тощо. На відміну від попереднього досвіду, коли метою менеджера була організація діяльності агентства для усунення соціальних проблем окремої людини, принцип ефективності та економічності управління за нових умов передбачав розуміння та побудову системи менеджменту соціальної роботи в цілому.

Внаслідок зазначених перетворень посилювався взаємозв'язок між приватною та державною формами соціальної роботи, оскільки в боротьбі за новий ринок послуг місцеві державні агентства були вимушені наймати за контрактом провайдерів приватного сектору. В межах громадських організацій для вирішення управлінських проблем запрошувались консультанти з бізнесу та маркетингу, що посилювало диференціацію двох підсистем менеджменту: професійних соціальних працівників і управлінського складу та надало соціальним агентствам і службам можливість "вижити" підчас економічної кризи. Принцип ефективності та економічності є особливо важливий за часів реформування в Україні та гострої нестачі державного та місцевого фінансування соціальної роботи.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бех Іван Дмитрович, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, директор Інституту проблем виховання НАПН України.

Пустовіт Григорій Петрович, доктор педагогічних наук, професор, вчений секретар Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України.

Мельник Олександр Васильович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора Інституту проблем виховання НАПН України.

Докукіна Олена Михайлівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України;

Алексєєнко Тетяна Федорівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник; завідувач лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України.

Базелюк Олександр Васильович, молодший науковий співробітник лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Барило Альона Володимирівна, молодший науковий співробітник лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Бернацька Ольга Борисівна, аспірант лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України.

Білан Тетяна Миколаївна, аспірант лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання НАПН України.

Бойко Анна Едуардівна, аспірант лабораторії діяльності позашкільних навчальних закладів Інституту проблем виховання НАПН України.

Верещенко Тетяна Вікторівна, аспірант лабораторії екологічного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Воскобій Ольга Леонідівна, старший викладач відокремленого структурного підрозділу “Навчально-консультаційний центр Національного університету “Одеська юридична академія”.

Гайдамака Олена Василівна, здобувач лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Гасин Марія Олегівна, молодший науковий співробітник лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України.

Глушко Надія Василівна, аспірант лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України.

Гончарук Тамара Василівна, аспірант лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України.

Горпинюк Валентин Петрович, науковий співробітник лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Грабар Едіта Василівна, здобувач Інституту педагогіки НАПН України.

Грїтчина Анна Іванівна, молодший науковий співробітник лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України.

Груша Ляля Олександрівна, кандидат педагогічних наук, науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Гурин Олександра Михайлівна, аспірант естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України;

Гуцан Леся Андріївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України.

Данилова Альона Петрівна, аспірант лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України.

Данченко Олена Миколаївна, аспірант лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України.

Джафарова Оксана Сергіївна, викладач кафедри початкової освіти Республіканського вищого навчального закладу “Кримський інженерно-педагогічний університет”.

Дмитренко Оксана Миколаївна, аспірант лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Єременко Людмила Василівна, науковий співробітник лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України.

Журавель Тетяна Василівна, аспірант лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України.

Журба Катерина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Зайченко Аліна Богданівна, науковий співробітник лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання НАПН України.

Зверєва Ірина Дмитрівна, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України.

Зінов'єв Сергій Миколайович, аспірант лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України.

Золотарьова Олена Олександрівна, аспірант лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Зоря Юлія Миколаївна, аспірант лабораторії морально та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Зубалій Микола Дмитрович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України.

Івашковський Віталій Володимирович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України.

Ігнатова Олександра Іванівна, науковий співробітник лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України

Ільченко Анатолій Іванович, науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України.

Канішевська Любов Вікторівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України.

Карпушевська Леся Романівна, аспірант лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України

Кириченко Валентина Іванівна, науковий співробітник лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Киричок Віра Андріївна, кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Ковганич Галина Григорівна, старший науковий співробітник лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Колонькова Олена Олексіївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії екологічного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Кононко Олена Леонтіївна, доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Кораблева Олена Олександрівна, аспірант лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України.

Корнієнко Анна Володимирівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України.

Косенчук Ольга Геннадіївна, аспірант лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання НАПН України.

Котлярчук Галина Йосипівна, аспірант лабораторії екологічного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Кравченко Олена Валентинівна, науковий співробітник лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання НАПН України.

Кравченко Тамара Володимирівна, доктор педагогічних наук, завідувач лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Краснова Наталія Миколаївна, аспірант лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Кузьменко Людмила Василівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України

Кушнар'ов Сергій Володимирович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України.

Липецький Олександр Петрович, науковий співробітник лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України.

Лисицина Ю. С., аспірант лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Литовченко Олена Віталіївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант Інституту проблем виховання НАПН України.

Лузан Марина Вікторівна, аспірант лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України.

Луценко Вікторія Олександрівна, молодший науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Лящук Ольга Сергіївна, аспірант лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України.

Малиношевський Руслан Васильович, молодший науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України.

Манько Тамара Анатоліївна, аспірант лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України

Маруніна Галина Георгіївна, молодший науковий співробітник лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Масол Людмила Михайлівна, кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України;

Мачуська Ірина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Мачуський Валерій Віталійович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем

виховання НАПН України.

Мельник Оксана Миколаївна, аспірант лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України.

Морін Олег Леонідович, кандидат педагогічних наук, завідувач лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України.

Мудрік Віт Іванович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України.

Мудрік Ілля Вітович, молодший науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України.

Муромець Вікторія Григорівна, науковий співробітник лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Назаренко Галина Анатоліївна, науковий співробітник лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Окушко Тетяна Костянтинівна, кандидат педагогічних наук, завідувач лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання НАПН України.

Оржеховська Валентина Михайлівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Остапенко Олександр Іванович, науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України.

Охріменко Зоріна Володимирівна, молодший науковий співробітник лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України.

Очеретяна Наталія Василівна, науковий співробітник лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України;

Павицька Катерина Миколаївна, аспірант лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Пархоменко Олександр Миколайович, науковий співробітник лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України.

Пащенко Олена Вікторівна, молодший науковий співробітник лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання НАПН України.

Першко Галина Олександрівна, аспірант лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України.

Петренко Тетяна В'ячеславівна, аспірант лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Повалій Людмила Вікторівна, кандидат педагогічних наук, докторант, старший науковий співробітник лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Постовий Віктор Григорович, кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України;

Примачок Людмила Леонтіївна, аспірант лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Пруцакова Ольга Леонідівна, кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії екологічного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Пустовіт Наталія . Афанасіївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії екологічного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Рагозіна Вікторія Валентинівна, кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання

НАПН України.

Салтикова Ольга Володимирівна, здобувач лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України, методист Кіровоградського обласного центру дитячої та юнацької творчості.

Санковська Ірина Мечиславівна, молодший науковий співробітник лабораторії екологічного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Свириденко Світлана Олександрівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України

Сергєєва Наталія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України.

Старченко Валентина Андріївна, науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Тараненко Катерина Володимирівна, старший науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України.

Тарасова Тетяна Вікторівна, науковий співробітник лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Тарасюк Галина Петрівна, науковий співробітник лабораторії екологічного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Терещенко Ольга Петрівна, науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Тимчик Микола Валерійович, молодший науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України.

Ткачук Ірина Іванівна, науковий співробітник лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України.

Третяк Ольга Петрівна, аспірант лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Удовицька Світлана Валентинівна, кандидат педагогічних наук, молодший науковий співробітник лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України.

Федорова Євгенія Володимирівна, аспірант лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Федорченко Тетяна Євгенівна, кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Федун Лариса Миколаївна, здобувач лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України.

Хромова Оксана Леонідівна, кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Чиренко Наталія Вікторівна, науковий співробітник лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання НАПН України.

Чорна Катерина Іванівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Чуракова Оксана Валентинівна, аспірант лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України

Шкільна Ірина Миколаївна, науковий співробітник лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Шумило Світлана Анатоліївна, аспірант лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Якименко Людмила Юрївна, старший науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

**СУЧАСНИЙ ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС:
СУТНІСТЬ ТА ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ**

Матеріали
науково-практичної конференції
Інституту проблем виховання НАПН України
(за результатами науково-дослідної роботи у 2010 році)

Випуск 1

За редакцією

І. Д. Бега

О. В. Мельника

Обкладинка І. І. Ткачук