

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

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

**Матеріали  
звітної науково-практичної конференції  
Інституту проблем виховання НАПН України  
(за 2011 рік)**

**Випуск 2**

**Івано-Франківськ  
Типовіт  
2012**

УДК 371.4: 001.76  
ББК 7У. 200  
С 91

### ***Рекомендовано до друку***

*вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України  
(протокол № 4 від 23 травня 2012 р.)*

#### ***Рецензенти:***

***Зверєва І. Д., доктор педагогічних наук, професор;***  
***Миропольська Н. Є., доктор педагогічних наук, професор;***  
***Петрочко Ж. В., доктор педагогічних наук, ст. наук. співробітник.***

Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2011 рік / [За ред. О. В. Сухомлинської, І. Д. Беха, Г. П. Пустовіта, О. В. Мельника ; літ. ред. І. П. Білоцерківець]. – Івано-Франківськ: Типовіт, 2012. – Вип. 2. – 352 с.

**С 91**

У матеріалах науково-практичної конференції (звітної) представлені теоретико-практичні досягнення та наукові розвідки співробітників, керівників експериментальних майданчиків та аспірантів Інституту проблем виховання НАПН України, здійснені в галузі теорії і методики виховання, соціальної та дошкільної педагогіки впродовж 2011 року. Для зручності ознайомлення читачів з виховною проблематикою, напрямками дослідницьких пошуків та найбільш значущими експериментальними результатами, презентованими у виступах учасників конференції на пленарному та секційних засіданнях, матеріали збірника згруповані за відповідними розділами (“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”), в яких розкриваються методологічні, теоретичні та змістовно-технологічні аспекти виховання дітей та молоді в різних соціальних структурах .

УДК 371.4: 001.76  
ББК 7У. 200  
С 91

## ЗМІСТ

<b>ЗМІСТ</b> .....	<b>3</b>
<b>ПЕРЕДМОВА. ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ 15 РОКІВ У ТВОРЧОМУ ПРОСТОРИ НАПН УКРАЇНИ</b> .....	<b>9</b>
<b>1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ ДОСЛІДЖЕНЬ СУЧАСНОГО ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ</b> .....	<b>13</b>
<i>Сухомлинська О. В.</i> Програми національного виховання – чи є альтернатива .....	13
<i>Бех І. Д.</i> Виховний контекст рефлексії у науково-дослідній спадщині ...	17
<i>Пустовіт Г. П.</i> Виховання особистості – пріоритет позашкільної освіти .....	23
<i>Чорна К. І.</i> Гуманізація навчально-виховного процесу як пріоритетна умова становлення культури гідності старшокласників .....	26
<i>Шелестова Л. В.</i> Уявлення про предмети в дитячій картині світу .....	29
<i>Окушко Т. К.</i> Дитяче об'єднання як чинник формування світоглядної позиції підлітків .....	32
<i>Пустовіт Н. А.</i> Двадцять років лабораторії екологічного виховання: досягнення і перспективи .....	37
<b>2. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДРУНТЯ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ</b> .....	<b>40</b>
<i>Алексєєнко Т. Ф.</i> Концептуальні ідеї соціально-педагогічного підходу у формуванні соціально-значущих якостей підростаючої особистості .....	40
<i>Вербицький В. В.</i> Дослідницька компетентність старшокласників як засіб формування особистості .....	43
<i>Вишнівська Н. В.</i> До питання готовності шкіл-інтернатів до виховання милосердя у молодших підлітків .....	46
<i>Галузіна Л. А.</i> Патріотичне виховання – сходинок до національного самоусвідомлення та самотворення .....	49
<i>Горпинюк В. П.</i> Соціально-професійне самовизначення учнівської молоді: орієнтація на цінності середнього класу .....	52
<i>Гуцан Л. А.</i> Компетентнісний підхід – основа нової освітньої парадигми ..	55
<i>Докукіна О. М.</i> Структурні компоненти процесу особистісного самовизначення старшокласників .....	59
<i>Єременко Л. В.</i> Рівні сформованості практичних вмінь у старшокласників шкіл-інтернатів .....	62
<i>Кириченко В. І.</i> Логіко-семантичний аналіз поняття “партнерська взаємодія загальноосвітнього навчального закладу” .....	65
<i>Колотило О. М.</i> Проблема розвитку художньо-образного мислення молодших школярів (за результатами аналізу навчальних) .....	68
<i>Литовченко О. В.</i> Позашкільні навчальні заклади як інститут соціального виховання .....	71
<i>Лузан М. В.</i> Структура, показники та критерії сформованості професійних ідеалів в учнів сучасної старшої школи .....	74

<i>Лукашук-Федик С. В.</i> Сучасні уявлення про напрями формування здорового способу життя – як шлях до збереження репродуктивного здоров'я студентської молоді .....	76
<i>Малиношевський Р. В.</i> Формування альтруїзму як соціально-значущої якості у школярів молодшого підліткового віку: постановка проблеми .....	79
<i>Маруніна Г. Г.</i> Критерії, показники та рівні сформованості культури гідності старшокласників .....	82
<i>Мельник О. В.</i> Рамкова система професійної орієнтації “знаю – вмію – дію” як основа синтезу особистісного, діяльнісного та компетентнісного підходів ...	84
<i>Мудрік В. І.</i> Структура фізичної вихованості особистості .....	87
<i>Оржиховська В. М., Федорченко Т. Є.</i> Концептуальні засади формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу ..	90
<i>Пархоменко О. М.</i> Теоретичні аспекти формування готовності старшокласників до ведення фермерського господарства .....	92
<i>Плохій З. П.</i> Екологічне світобачення дошкільників .....	95
<i>Польовик О. В.</i> Проблема діагностики соціальної адаптованості студентів з особливими потребами до навчально-виховного процесу .....	99
<i>Пустовіт Н. А.</i> Критерії і показники культури екологічної поведінки учнів основної школи .....	101
<i>Санковська І. М.</i> Ресурсозбереження як складова культури екологічної поведінки учнів початкової школи .....	104
<i>Скалько О. В.</i> Основні засади професійної орієнтації у старшій школі на професії природничо-математичного напрямку .....	106
<i>Старченко В. А.</i> Формування узагальненого образу людського житла у старших дошкільників .....	109
<i>Тараненко К. В.</i> Милосердя як складова соціально-значущих якостей особистості .....	111
<i>Тарасова Т. В.</i> Науково-педагогічні принципи як основа моделювання превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу	114
<i>Хижняк А. В.</i> Критеріальний апарат професійного самовизначення міських старшокласниць .....	117
<i>Хоменко Д. О.</i> Теоретичні основи валеологічного виховання старших підлітків .....	120
<i>Шкільна І. М.</i> Діагностика вихованості культури гідності у старших підлітків .....	123
<i>Яцеленко А. А.</i> До проблеми виховання відповідальності в молодших підлітків .....	125
<b>3. ЗМІСТ І ТЕХНОЛОГІЇ СУЧАСНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ .....</b>	<b>129</b>
<i>Волков В. Л.</i> Формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей старшого дошкільного віку .....	129
<i>Гончарук Т. В.</i> Дослідницька діяльність як чинник самоактуалізації потенційних можливостей старшокласників .....	132
<i>Грїтчина А. І.</i> Особливості формування готовності юнаків шкіл-інтернатів до виконання ролі сім'янина .....	135

<b>Івашковський В. В.</b> Фізичні заняття в процесі позакласної роботи як чинник формування особистості підлітка .....	137
<b>Ігнатова О. І.</b> Профорієнтаційна робота школи-інтернату як чинник формування професійних якостей старшокласників .....	140
<b>Ільченко А. І.</b> Формування ціннісного ставлення старшокласників до оздоровчо-розвивальної діяльності .....	144
<b>Колонькова О. О.</b> Спрямованість особистісно розвивальних технологій формування культури екологічної поведінки підлітків .....	147
<b>Кузьменко Л. В.</b> Педагогічні умови формування свідомого ставлення до своїх базових прав і обов'язків у старшокласників шкіл-інтернатів .....	149
<b>Манько Т. А.</b> Шляхи виховання самоповаги підлітків шкіл-інтернатів ..	153
<b>Мачуська І. М.</b> Розвиток творчих якостей особистості як умова професійного самовизначення учнів .....	156
<b>Мудрік І. В.</b> Вплив різних форм фізичного виховання на формування самосвідомості особистості .....	158
<b>Назаренко Г. А.</b> Виховання культури демократизму старшокласників на основі використання ІКТ: концептуально-діагностичний етап дослідно-експериментальної роботи .....	162
<b>Назарчук А. А.</b> Формування патріотичної свідомості та героїко-патріотичних почуттів у процесі військово-патріотичного виховання школярів .....	166
<b>Остапенко О. І.</b> Особливості виховання фізичних здібностей у молодших школярів .....	170
<b>Пащенко О. В.</b> Педагогічні умови формування екологічного світогляду підлітків у дитячій громадській організації .....	173
<b>Роговець О. В.</b> Змістове та методичне забезпечення взаємодії сім'ї і школи у громадянському вихованні молодших школярів .....	175
<b>Руденко І. В.</b> Систематизовані завдання та заходи методики естетизації навчально-виховного процесу учнів 6-го класу .....	178
<b>Салтикова О. В.</b> Чинники та умови виховання громадянської відповідальності старшокласників у позашкільних навчальних закладах .....	182
<b>Свириденко С. О.</b> Зміст, форми і методи виховання свідомого ставлення до здоров'я старшокласників інтернатних закладів .....	184
<b>Сидельникова О. Д.</b> Педагогічні умови формування у дітей старшого дошкільного віку ціннісного самоствавлення .....	187
<b>Солобай Ю. В.</b> Формування культури екологічної поведінки учнів основної школи засобами проектних технологій в умовах глобалізації суспільства .....	190
<b>Тарасюк Г. П.</b> Педагогічний потенціал технології "рівний-рівному" у вихованні культури екологічної поведінки учнів основної школи .....	193
<b>Хлебникова Л. О.</b> Конкурси класних хорів як засіб розитку творчої особистості молодшого школяра .....	196
<b>Якименко Л. Ю.</b> Складові формування у старших дошкільників цілісного уявлення про дитячу життєдіяльність .....	200

#### 4. ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС У РІЗНИХ СОЦІАЛЬНИХ СТРУКТУРАХ

.....	204
<i>Білан Т. М.</i> До питання набуття підлітками соціального досвіду в умовах дитячої громадської організації .....	204
<i>Волчелюк Ю. І.</i> Стан реалізації права молоді з обмеженими фізичними можливостями на отримання вищої освіти .....	206
<i>Гасин М. О.</i> Методика формування соціальної компетентності старших підлітків у позашкільних навчальних закладах .....	208
<i>Гурин О.</i> Моделювання технології полікультурного виховання старшокласників у процесі взаємодії школи і музею мистецького профілю .....	211
<i>Данченко М.</i> Можливості використання німецького досвіду соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді в Україні .....	215
<i>Журба К.О.</i> Виховання культури гідності молодших підлітків в сім'ї у зарубіжному досвіді .....	218
<i>Зубалій М. Д.</i> Організація і проведення туристських походів місцями слави українського народу .....	221
<i>Канішевська Л. В.</i> Специфіка підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до життєдіяльності у відкритому суспільстві .....	224
<i>Корнієнко А. В.</i> Методика формування соціальної компетентності підлітків у гуртках декоративно-ужиткового мистецтва позашкільних навчальних закладів .....	227
<i>Кравченко Т. В.</i> Батьківське виховання і його вплив на професійне самовизначення дітей старшого шкільного віку .....	230
<i>Кушнар'ов С. В.</i> Формування соціально-значущих якостей у неповнолітніх засуджених .....	232
<i>Липецький О. П.</i> Формування пізнавальної самостійності підлітків у науково-технічних гуртках позашкільних навчальних закладів .....	235
<i>Луценко В. О.</i> Сучасний стан сформованості уявлень старших дошкільників про світ дорослих .....	237
<i>Лякішева А. В.</i> Особливості соціального становлення студентської молоді .....	240
<i>Лящук О. С.</i> До питання профілактики шкідливих звичок у молодших підлітків шкіл-інтернатів .....	243
<i>Пернарівська Т. П.</i> Вплив позааудиторної виховної роботи на формування у студентів гармонійних відносин .....	245
<i>Ротфорт Д. В.</i> Залучення батьків у процес формування культури здоров'я молодших школярів .....	248
<i>Тарасенко А. В.</i> Військово-патріотичне виховання студентів вищих навчальних закладів 1–2 рівня акредитації .....	251
<i>Терещенко О. П.</i> Формування у старших дошкільників уявлення про доброзичливість засобами мистецтва .....	253
<i>Тименко В. М.</i> Формування соціально важливих якостей особистості засобом участі у волонтерській діяльності у вищих навчальних закладах США .....	257
<i>Удовицька С. В.</i> Проблема виховання гідності в старшокласників шкіл-інтернатів: практичний аспект .....	259

<b>Федорова Є. В.</b> Моральні засади виховання громадянськості студентів з особливими потребами .....	262
<b>5. ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ .....</b>	<b>266</b>
<b>Аносова А. В.</b> Дослідження стану сформованості комунікативної культури старшокласників .....	266
<b>Бернацька О. Б.</b> Стан вихованості вчинкової самостійності учнів 9–12 років інтернатних закладів .....	269
<b>Білоцерківець І. П.</b> Формування у старшокласників найпростіших навичок підготовки і написання рефератів .....	272
<b>Доукіна Ю. Є.</b> Спортивний напрям профільного навчання як середовище формування професійно значущих якостей майбутнього професіонала.....	275
<b>Дуброва О. М.</b> Методика формування основ культури спілкування у дітей 5–7 років в умовах НВК .....	278
<b>Карпушевська Л. Р.</b> Стан вихованості статевої культури старшокласників шкіл-інтернатів .....	281
<b>Киричок В. А.</b> До питання виховання культури гідності молодших школярів у позаурочній діяльності .....	284
<b>Кіяшук А. Й.</b> З досвіду роботи загальношкільного центру професійної орієнтації “Вибір” .....	288
<b>Кириченко В. І., Ковганич Г. Г.</b> Виховна система навчального закладу: технологічні аспекти .....	292
<b>Коломоєць Г. А.</b> Патріотичне виховання учнів 5–9 класів у позаурочній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів .....	296
<b>Крючкова Т. М., Біла Г. Ф.</b> “Школа фінансової грамотності” (з досвіду економічного виховання учнів 8–9 класів) .....	298
<b>Маринич В. Л.</b> Діяльність освітніх установ щодо збереження та зміцнення здоров’я дітей та молоді .....	301
<b>Мачуський В. В.</b> Підготовка педагогів позашкільних навчальних закладів до формування соціальної компетентності учнів .....	304
<b>Морін О. Л.</b> Результати констатувального етапу дослідження науково-методичного забезпечення професійного самовизначення учнів старших класів .....	308
<b>Муромець В. Г.</b> Психолого-педагогічний супровід учнів в умовах розбудови превентивного виховного простору загальноосвітнього навчального закладу .....	311
<b>Охріменко З. В.</b> Виховний потенціал професійного консультування старшокласників .....	313
<b>Павицька К. М.</b> Деякі аспекти дослідження сформованості поваги до дитини у майбутніх учителів .....	316
<b>Повалій Л. В.</b> Деякі аспекти дослідження професійного самовизначення старшокласниць .....	319
<b>Пруцакова О. Л.</b> Сформованість культури екологічної поведінки школярів .....	322
<b>Тимчик М. В.</b> Фізичне виховання учнів 7–9 класів у процесі спортивно-ігрової діяльності .....	325

<i>Ткачук І. І.</i> Вивчення цінностей професійної самореалізації в учнів старших класів .....	328
<i>Ткачук О. В.</i> Дослідження стану сформованості соціально-правової компетентності студентів з особливими потребами .....	330
<i>Федун Л. М.</i> Професії гуманітарної сфери: специфіка розподілу та сучасні вимоги .....	333
<i>Хримова О. Л.</i> Моніторинг роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників .....	336
<i>Чиренко Н. В.</i> Дослідження стану вихованості власної гідності підлітків у дитячому об'єднанні .....	339
<b>РЕЗОЛЮЦІЯ ЗВІТНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ ІНСТИТУТУ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ НАПН УКРАЇНИ .....</b>	<b>343</b>
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ .....</b>	<b>346</b>



## **ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ 15 РОКІВ У ТВОРЧОМУ ПРОСТОРІ НАПН УКРАЇНИ**

Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України забезпечує науково обґрунтоване функціонування освітнього середовища, яке пов'язане з вихованням та розвитком особистості в дошкільній і шкільній періоди її життєдіяльності. Конкретна проблематика Інституту проблем виховання визначається необхідністю наступності між когнітивно-особистісними складовими образу “Я” дошкільника та відповідними компонентами образу “Я” школяра. З урахуванням такої дослідницької орієнтації створена і функціонує організаційна структура, одиницею якої є лабораторія. В Інституті проблем виховання налічується 12 лабораторій, тематика науково-дослідної діяльності яких охоплює головні напрями життєдіяльності особистості, що розвивається.

Планування наукових досліджень як фундаментального, так і прикладного рівнів здійснюється, виходячи з логіки розвитку теорії виховання, а також з урахуванням соціального замовлення Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України та інших зацікавлених установ. Виходячи з цього, співробітниками розроблено й затверджено на державному рівні “Програму виховання дітей та учнівської молоді” та “Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів”, в яких визначено стратегічні напрями дослідної діяльності Інституту проблем виховання загалом і кожного підрозділу зокрема. Це забезпечує комплексне планування, чітку організацію та контроль виконання планових робіт кожної лабораторії.

Суттєвим принципом організації науково-дослідної діяльності Інституту проблем виховання є оперативність реагування на гострі суспільні проблеми. Для їх негайного вирішення в Інституті проблем виховання практикується створення тимчасових міжлабораторних творчих дослідних груп. Їх учасники, як правило, задіяні у розробленні різних аспектів однієї проблеми. Прикладом такої спільної роботи можна назвати розробку програмно-методичного комплексу патріотичного виховання особистості у початковій, основній та старшій школі, виконану в лабораторії морально-етичного виховання. Прикладна цінність цієї проблематики суттєво зросла після наповнення її аспектом військово-патріотичного виховання молоді, що навчається, досліджуваним в лабораторії фізичного виховання, а також збагаченням її особистісно орієнтованим змістом та інноваційними засобами його реалізації в освітньому процесі та позашкільній діяльності співробітниками інших лабораторій.

Важливим принципом організації роботи Інституту проблем виховання є комплексність та наступність науково-дослідної діяльності підрозділів, що забезпечує формування в рамках Інституту інноваційно-дослідних напрямів. Прикладом цього може слугувати створена співробітниками лабораторії естетичного виховання концепція художньої освіти та виховання особистості, основні положення якої з часом було представлено в програмах базових навчальних предметів і, відповідно, у підручниках освітньої галузі “Мистецтво” з 1 по 11 клас. Або ж розроблена в лабораторії трудового виховання і профорієнтації система формування професійного самовизначення особистості в умовах ринку праці, ціннісного ставлення дитини до праці і до себе як до майбутнього професіонала, представлена програмно-методичним комплексом “Людина і світ професій” і “Побудова кар’єри” варіативного компонента освітньої галузі “Технології”.

Насичення життєдіяльності дошкільника предметно-практичною, ігровою, художньо-мовленнєвою та іншими видами діяльності, створення розвивального простору, сприятливого для розуміння дитиною доступних віку взаємозв’язків і взаємозалежностей, розглядається науковцями лабораторії дошкільного виховання як стратегічний напрям розвитку і виховання дітей дошкільного віку. Нами створено нову програму “Я – у світі” та її науково-методичне забезпечення, які стали початком оновлення змісту дошкільної освіти відповідно до сучасних життєвих реалій та логіки розвитку навчання і виховання дитини.

Предметом посиленої уваги науковців є вільний від навчання час дитини. Організація змістовної дозвіллевої діяльності дітей різного віку вирішується співробітниками Інституту проблем виховання на нормативно-правовому, теоретико-прикладному та інформаційному рівнях. Базові положення таких дослідницьких пошуків закладені лабораторією діяльності позашкільних навчальних закладів у “Концепції позашкільної освіти та виховання”, яка затверджена й успішно реалізується. Цей підрозділ Інституту за час своєї плідної діяльності став центром науково-експериментальних досліджень у галузі особистісно орієнтованого виховання дитини у системі позашкільної освіти. Інший аспект дозвіллевої діяльності дитини забезпечує лабораторія дитячих об’єднань, яка на даний час стала своєрідним осередком науково-методичної допомоги та педагогічної експертизи дитячого руху в Україні. Комплексність досліджень вільного від навчання часу дитини забезпечує також діяльність лабораторії соціальної педагогіки, зусилля науковців якої спрямовані на розробку науково-методичного забезпечення доцільно організованої дозвіллевої діяльності малих груп школярів загальноосвітніх навчальних закладів і неповнолітніх засуджених у пенітенціарних установах.

В умовах екологічної кризи важливим напрямом є виховання в дітей та учнівської молоді гуманного, ціннісного ставлення до природи, відповідальної поведінки у довкіллі, навичок ресурсозбереження. Концептуально важливим при цьому є сформоване в учнів почуття особистої причетності до проблем навколишнього середовища, відповідність змісту виховання межах і ступеню взаємодії дитини з природою. Саме цим і керуються у своїх дослідженнях співробітники лабораторії екологічного виховання

Крім зазначеного вище, залежно від соціальної значущості окремих виховних проблем, в Інституті проблем виховання обираються пріоритетні напрями науково-дослідної діяльності підрозділів. У сучасних умовах ними визначено: духовно-моральний розвиток особистості, виховання дітей та молоді, що навчається, в різних соціальних структурах, естетичне виховання та формування здорового способу життя особистості.

Не залишається осторонь і проблема виховання дитини в сім'ї, сиріт та позбавлених батьківського піклування, яка досліджується науковцями лабораторії сімейного та превентивного виховання, соціальної педагогіки і лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу. Ними підготовлені у тісній співпраці з педагогами та впроваджуються науково-методичні матеріали виховання дитини в сім'ях різного типу, формування життєвої компетентності та підготовки до самостійної життєдіяльності підростаючої особистості в дитячих будинках сімейного типу та загальноосвітніх школах-інтернатах. А над розробкою конкретних практичних заходів попередження та соціальної реабілітації негативних проявів у поведінці дитини в різних типах середовищ її життєдіяльності зосереджені співробітники лабораторії превентивного виховання та соціальної педагогіки.

Інститут проблем виховання координує також дослідження проблем особистості, здійснювані кафедрами, лабораторіями та центрами вищих педагогічних навчальних закладів в Україні. За сучасних умов він є інтегративним центром експериментальних майданчиків загальноукраїнського рівня, що розробляють ті чи інші виховні продукти та реалізують їх в дослідному науково орієнтованому освітньому процесі. Завдяки цьому найефективніші інноваційні технології своєчасно апробуються та суттєво змінюють виховну практику.

Усі дослідні напрями Інституту проблем виховання ґрунтуються на положеннях особистісно орієнтованого підходу. У його методологічних рамках створено концепцію правилвідповідного виховання, концепцію виховання вчинком, концепцію рефлексивно-довільного генезису вищих духовних цінностей. На їх ідеях здійснюється методичне забезпечення сучасного

навчально-виховного процесу. Апробація таких теоретико-прикладних розробок відбувається на експериментальних майданчиках всеукраїнського та регіонального рівня, керують якими співробітники підрозділів. У зв'язку з цим при Інституті проблем виховання створена консультативна мережа у формі семінарів, круглих столів, індивідуальних діалогових зустрічей, спрямованих на підвищення професійної компетентності практичних педагогів. Результати цієї дослідно-експериментальної роботи неодноразово представлялись на освітянських виставках, презентаціях досвіду та наукового доробку. Одним із прикладів цього аспекту діяльності Інституту проблем виховання є створений та постійно діючий клуб “Особистість”, у рамках якого на базі “Будинку вчителя” разом з освітянською спільнотою та громадськістю обговорюються актуальні проблеми виховання підростаючої особистості.

Інституту проблем виховання забезпечує також систему освіти України спеціалістами вищої кваліфікації. Цьому сприяє діяльність спеціалізованої вченої ради по захисту кандидатських та докторських дисертацій за трьома напрямками: теорія і методика виховання, соціальна педагогіка та дошкільна освіта.

За час своєї плідної науково-дослідної діяльності в структурі Академії педагогічних наук України Інститут проблем виховання здобув визнання та авторитет. Підтверджується це численнями державними нагородами, відзнаками та грамотами, які отримали науковці за суттєвий внесок у розбудову національної систем освіти. Співробітників Інституту активно запрошують до експертизи матеріалів, які затверджуються на рівні Верховної Ради України та Міністерства освіти, науки, молоді та спорту України. Водночас вони долучаються також до їх розроблення. Таким чином Інститут проблем виховання НАПН України реалізує державну політику у сфері виховання і розвитку особистості.

*І. Д. Бех*  
*О. В. Мельник*

# 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ ДОСЛІДЖЕНЬ СУЧАСНОГО ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

*О. В. Сухомлинська*

*м. Київ*

## ПРОГРАМИ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ – ЧИ Є АЛЬТЕРНАТИВА?

Тема мого сьогоднішнього виступу, запропонованого організаторами – програма національного виховання дітей і молоді в Україні, надзвичайно багатопланова, багатоаспектна, котроверсійна, як і будь-яка інша, що стосується такої тонкої і складної матерії, як виховний процес. Програма – слово грецьке, що означало “письмове оголошення”, “припис”. Воно прийшло до нас на початку ХІХ ст. як припис, план, вказівка, перелік того, що має бути зробленим. Суспільне, економічне, соціальне життя людей багато в чому розвивається на програмових засадах.

Освіта також не є виключенням із загального правила. Звернемось до того періоду встановлення української державності 1917–1920 рр., коли суспільний, освітній простір був наповненим планами, проектами очільників освітян УНР щодо реформування освіти, і серед них Проект єдиної школи (на чолі з П. Холодним), що складався з трьох томів, а також закони, обіжники, меморіали, постанови та інші регуляторні документи.

Квінтесенцією усіх реформаційних програм щодо шкільництва була ідея “націоналізації школи на суто науковому ґрунті”, органічною частиною з яких виступало виховання.

Незреалізовані за браком часу, а також через відсутність економічних, матеріальних, ідеологічних умов, вони стали сьогодні інтерпретаційними джерелами для дослідників та організаторів шкільної освіти.

Час романтизму й утопізму, ідеалізації минув дуже швидко, й на зміну йому прийшов час директив, розпоряджень і резолюцій, прийняття програм і планів розвитку всього життя людей, аж до інтимно-особистого.

Школа, звичайно, була складовою, навіть однією з основних цеглин цієї системи, але спочатку головна увага приділялася навчальним програмам, планам, їх докорінному перегляду під кутом зору ідеологізації, індоктринації, що без сумніву, мало значний виховний вплив на учнів.

Програми безпосередньо виховної роботи з’являються лише в 1957 р. у вигляді “Матеріалов к программе воспитательной работы в общеобразовательной школе”, з тим, після проміжних документів в 1960 р. була випущена “Примерная программа воспитательной работы” (ред. Н. І. Болдиев), а в 1965 р. – “Примерная программа воспитания учащихся восьмилетней и средней школы” под ред. І. С. Мар’єнка, якою в цілому керувалися аж до кінця пізньорадянського періоду. Ця програма, незважаючи на те, що була не такою директивною, приблизною, разом з тим регламентувала уже життя школяра від простих речей, його поведінки, манери, етикету, до ідеологічних. Ця програма концептуально вибудовувалась за аналогією з навчальними програмами, і на

перший план висувались “заходи”, які конкретизувалися й диференціювалися відповідно до окремих напрямів та вікових етапів.

Але коли відбуваються докорінні трансформаційні зміни в суспільстві, переглядаються й освітньо-виховні проекти й програми, які “підлаштовуються” під нові завдання, перспективи, можливості, що стоять перед суспільством. Так сталося й в період після 1991 р., після проголошення незалежності України, і після цього спостерігаємо лавиноподібне “виверження” найрізноманітніших концепцій, програм, засад, які створювалися як ініціативно (групами, окремими особами), громадськими об’єднаннями, так і державними органами, в основному Міністерством освіти і науки України. Їх величезна кількість, ми ж виберемо з них ті, що стосуються виховання. І їх також чимало, навіть короткий перелік займе багато часу. Вони стосуються переважно таких напрямів виховання, як громадянське, патріотичне, національне. Чому саме їх?

Може тому, що в нових умовах вони набували кардинально протилежного напрямку й змісту, аніж в радянський період? Може тому, що ідеологічна складова посідає в них значне місце і радянська держава надавала цим напрямам надзвичайно великого значення з позицій державницького, імперського управління людьми? І ще тому, що національне виховання було омріяним ідеалом багатьох поколінь українофілів і по той і по інший бік Сяну?

Усю цю велику кількість засадничих праць (документів) щодо національного виховання можна згрупувати за різними критеріями, і серед них – ухвалення офіційними, державними органами (Міністерством освіти та науки України, деякими обласними адміністраціями, Академією педагогічних наук); громадськими організаціями, в цілому щодо громадянського виховання, що підтримуються різноманітними європейськими та євроатлантичними структурами або ж педагогічними товариствами (наприклад, Всеукраїнського товариства ім. Г. Ващенка), індивідуальні проекти, які особливо активно продукувалися в першій половині 90-х років.

Тепер проаналізуємо змістове, концептуальне наповнення програм з національного виховання, зупиняючись переважно на тих, які були резонансними, зіграли свою роль й продовжують свою присутність на сучасному освітньому полі України.

Цей процес концептуального осмислення проблем національного виховання, коли під ним розуміти не лише українознавчі, націонал-патріотичні аспекти, а весь процес формування, розвитку дитини, із залученням її до глибинних процесів розвитку національної культури й духовності з висуненням на чільне місце природного середовища (в широкому розумінні цього слова) для соціального розвитку і формування дитини, в насиченні її багатством людської культури й гуманних відносин між людьми, був започаткований ще в пізньорадянський радянський час, в 1990 р.

Ми ж зупинимось на такому важливому документі, як Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ століття”, яка була затверджена Кабінетом Міністрів України у 1993 р.

Велике значення цієї програми полягає, на нашу думку, в тому, що в ній вперше на державному рівні голосно й відкрито прозвучало означення

“національне” до слова “виховання”, яке завжди в державно-офіційній мові звучало не просто з негативним підтекстом “буржуазного націоналізму”, а було закарбовано в пам’яті народу винищенням інтелігенції, процесами над ними (“Спілка визволення України”), коли лише за вживання слова “національний” можна було позбутися усіх прав і навіть життя. До її позитивів також можна віднести її загальний характер, відсутність рекомендаційних приписів, зайвої деталізації й регламентації, характерних для радянської доби.

Але разом з тим, мета, задекларована у Програмі, багатослівна, загальна. асоціюється із завданнями, й, по суті, крім твердження про національну спрямованість, не відрізняється від класичних радянських формулювань.

Національна доктрина розвитку освіти, затверджена указом Президента України у квітні 2002 р., також послуговується означенням “національний” і стосовно характеру освіти, і національного виховання, але має загальний, рамковий характер.

Останніми роками серед доробків всеукраїнського масштабу маємо спочатку Програму виховання дітей та учнівської молоді (Київ, 2003), а потім і Національну програму виховання дітей та учнівської молоді (підготовлену у 2004 р. і затверджену Колегією МОН України у вересні 2006 р.), яка стосується виховання дітей від народження до отримання загальної середньої освіти. Ця найбільш повна за масштабом і характером охоплення проблем розробка, яка з’являлася в галузі виховання, має широко й докладно прописану методологію, понятійно-термінологічний апарат, широке тлумачення змістових складових національного виховання: таких, як ціннісне ставлення до суспільства і держави, до людей, до себе, природи, мистецтва, тобто через цінності, основною з яких є держава й державницьке бачення.

Це – психолого-соціальне розуміння виховання, антропоцентричне й гуманістичне, що сягає корінням в пізньорадянське минуле, розуміння національного, людини як міри всіх речей, суб’єкта виховного процесу, унікальної особистості, громадянина, споживача, відповідальної, що сповідує загальнолюдські цінності. Вона охоплює етнокультурні цінності й національні виміри. Щодо шляхів здійснення, то вона має великою мірою рамковий, нерегламентований характер.

Останній документ, виданий Міністерством освіти і науки України, ухвалений колегією 25.06.2009 р., має назву “Концепція національного виховання студентської молоді”. У нього, порівняно з іншими документами, україноцентричний характер, концентрований на національній ідеї, минулому, традиціях, він замкнений на собі, поза часом і простором. Крім того, Концепція побудована так (особливо за напрямками), що повторює аналогічні документи щодо школи, не беручи до уваги, що йдеться про дорослих людей.

Коротко оглянувши їх, зробимо загальні висновки:

1. Програми щодо виховання у нас в державі з’являються, тому що в період докорінних змін (УНР, незалежність 1991 р.) або при зміні політичних еліт, є бажання показати (продемонструвати) зміну підходів до освіти й виховання через заперечення того, що було зроблено до них. Адже освіта є зручним, залежним інструментом для маніпулювання суспільною свідомістю.

2. У програмних документах, що ми називали, спостерігається тенденція руху від пізньорадянського, культурологічного й антропоцентричного, ціннісного підходу до державницько-духовного, де не особистість, її потреби, бажання, життєвий і культурний простір стає метою виховного процесу, а державницькі інтереси, тобто виявляється, що національне виховання призначене для успішного функціонування держави, а не навпаки – держава для людини.

3. Посилюється тенденція до релігійно-духовної складової національного виховання, яка починає посідати, поряд з історією, провідне місце у програмному наповненні і також, може найбільше, сконцентрована на ідеях державності як меті й завданні національного виховання.

4. Етнічні, і певним чином традиціоналістські, етнолінгвістичні та історичні й релігійні інтенції превалюють над європоцентричним загальноцивілізаційним наповненням національних програм, що робить їх уразливими з позицій диверсифікованості масової свідомості, особистісних ціннісних пріоритетів і цивілізаційних орієнтирів як щодо регіональних підходів, так і особистісного і групового вибору.

Чи можемо взагалі говорити про невдачу (повну або часткову) програм національного виховання при такій постановці проблеми, а також в умовах різновекторності політичних еліт, що проводять власну ідеологічну, світоглядно орієнтовану політику в тих регіонах, де вони безпосередньо впливають на освіту?

Думаю, що ні. По-перше, зміст сучасної, особливо середньої освіти, його виховний характер (а за матеріального, а не формального характеру змісту сучасної освіти інакше бути й не може) відповідає програмним вимогам національного виховання, навіть, на нашу думку, має великою мірою україноцентричний характер, особливо через зміст предметів гуманітарно-соціального циклу. По-друге, організовані виховні впливи, які ініціюються школами, позашкільними закладами, громадськими утвореннями, дитячими самодіяльними організаціями дійсно мають велике значення для виховання дітей та молоді.

І разом з тим соціологічні опитування центру Демократичні ініціативи свідчать, що тільки 45% наших випускників хочуть жити в Україні. Усі останні бажають емігрувати в країни Західної Європи (18%), в США (12%) і навіть в Росію (10%) (Нова газета, 18 травня 1009).

Такі дані говорять, що виховання – це складний багаторівневий процес, у якому цілеспрямований організований процес посідає лише певне місце – велика частина, якщо не вся, лежить у площині соціального, економічного життя – саме звідти й саме воно дає нам, виховуючи нас, взірці, приклади, ідеали. А які приклади пропонує нам життя?

Задаймося питанням – чому в країнах Західної розвинутої демократії так мало приділяється уваги процесам виховання, за що ми їх так критикували в радянський час, та й зараз критикуємо. На мій погляд, тому що загальний спосіб життя, загальна суспільна мораль, втілена уже у правову площину, в закони, повсякденні норми життя не потребують акцентування на спеціальних програмах.

Як видається, політика, ідеологія етноцентризму, етнокультури громадян для держави, а не навпаки, несе в собі загрозу й небезпеку виховання у дітей тієї



ж “подвійної моралі”, яку ми так критикуємо сьогодні, тому що одержавлення людини, її ототожнення з нею, несе в собі значно більші загрози. Адже знаємо, що глобалізація, особливо технологічна глобалізація не лише дає змогу масам людей побачити, як живуть люди в різних куточках світу, а й переїхати туди.

Але що робити в існуючих умовах, які не можуть бути швидко зміненими. Чи є альтернатива?

Звичайно, є. І ця альтернатива – в нас самих, в тих навчальних закладах і організаціях, особливо громадських, які висувають, обґрунтовують і здійснюють реальні плани й конкретні перспективи своєї діяльності. Це стосується й середніх навчально-виховних закладів, й великою мірою університетської освіти, які спираються на демократичні, автономні засади своєї діяльності.

Відстоюючи особистісно орієнтований, диференційований та індивідуалізований підхід до виховання, який ураховує локальні, регіональні й місцеві відмінності та специфіку, ми повинні відмовитися від радянського розуміння “всевладного насилля виховання”, яке було породжене насамперед специфікою існування радянської влади, а також специфікою розвитку “марксистсько-ленінської” моралі, коли простежуються великі розбіжності між проголошеними, нав’язаними ідеалами та їх використання у примусово-обов’язковому вигляді.

Маючи свої власні погляди, наближені до життя кожної дитини, їхнього етнічного, психо-фізичного та фізіологічного стану, кожен директор або ж група учителів вибудоватиме свої плани діяльності за загальнонавчальних рамок орієнтирів.

При загальнонавчальних національних ідеалах шляхи до них можуть бути зовсім різними, що лише збагачує загальнопедагогічний простір. Примусове, безкомунікативне долучення до несприйняття цінностей загрожує вибухами деструкції. Перспективи позитивного розвитку залежать від нашого постійного осмислення й переосмислення не лише шляхів, а й самих ідеалів, самовизначення на кожному кроці, адже виховні ідеали неможливо будувати так, як ми будували комунізм, їх можна лише виростити в наших дітях.

На завершення наведу цитату, яка, на нашу думку, є абсолютною в кантівському розумінні максимом: “Помилково виведена із просвітництва всевладна диктатура виховання настільки ж є неприйнятною як засіб усунення зла, як і насильницьке насадження однієї єдиної, один раз визначеної системи норм, онтологічно відмінної від інших” (Зандкюлер Х. Демократія, всеобщность права реальный плюрализм // Вопросы философии. – 1999. – № 2. – С.42).

*І. Д. Бех  
м. Київ*

### **ВИХОВНИЙ КОНТЕКСТ РЕФЛЕКСІЇ У НАУКОВО-ДОСЛІДНІЙ СПАДЩИНІ**

Наукові погляди на проблему рефлексії не відзначаються понятійною чіткістю. Частіше всього вони представлені як проблема самосвідомості. Вона ж трактується як “усвідомлення, оцінка людиною свого знання, морального складу

й інтересів, ідеалів і мотивів поведінки, цілісна оцінка самого себе як істоти, що переживає і думає, як діяча... Самосвідомість формується на певному ступені розвитку особистості під впливом образу життя, яке вимагає від людини самоконтролю власних вчинків і дій, прийняття повної відповідальності за них” [12, с. 591].

Таке філософське визначення самосвідомості один з його авторів (М. Ярошевський) як редактор і психологічного словника, виділяючи термін “самосвідомість”, відсилає нас до терміна “Я-концепція”, яка розуміється як “відносно стійка, більшою чи меншою мірою усвідомлена, що переживається як неповторна система уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе” [8, с. 475].

Як бачимо, різниця між філософським і психологічним визначенням самосвідомості відсутня. І все ж психолог П. Чамата наголошує, що “самосвідомість має пізнавальну, емоційну і вольову форму прояву” [13, с. 92]. Це психологічне визначення дозволяє більш диференційовано досліджувати даний феномен у кожному онтогенетичному періоді під кутом зору розвитку і саморозвитку особистості. Однак цей пояснювальний конструкт, на жаль, залишився незатребуваним.

Що стосується терміна “рефлексія”, то вона тлумачиться як “процес самопізнання суб’єктом внутрішніх психічних актів і станів... У дітей її майже немає, і у дорослого вона не розв’ється, якщо він не виявить схильності до розмірковування над самим собою і не спрямує спеціальної уваги на свої внутрішні процеси” [11, с. 568]. У такому осмисленні терміни “свідомість” і “рефлексія” часто використовуються як тотожні.

Так, аналізуючи спосіб мислення філософа, М. Мамардашвілі, Е. Соловйов, В. Швирьов наголошують, що “у цілому всю класичну філософію можна охарактеризувати як філософію самосвідомості чи рефлексії” [5, с. 375]. Далі вони акцентують, що “свідомість користується знаряддям рефлексії” [Там само, с. 379] і тоді вона стає сповна інтелектуальною.

Такий загальний науковий фон, на якому ведеться мова про рефлексію як центральне психологічне утворення суб’єкта.

Ми ж будемо аналізувати традиційні погляди на рефлексію (самосвідомість) під кутом зору її особистісних потенцій, тобто її можливостей сприяти смисло-ціннісному вихованню суб’єкта.

Ю. Азаров, наголошуючи на розвивальній важливості ставлення дитини до навколишнього предметного і людського світу (праця, навчання, мистецтво, людина), звертає увагу, що є сфера, “яка не завжди враховується з вихованням – це ставлення зростаючої людини до самої себе, самосвідомість особистості” [1, с. 121]. Далі він ставить питання: “З чого починається самосвідомість? Де її межі? Як розвивати це унікальне людське “само”, яке розгалужується у такі складні утворення, як самодисципліна, самостійність, самопрояв, самолюбство, самооцінка, самоконтроль, саморозвиток, самовиховання, самовдосконалення” [Там само, с. 121].

Однак цілком правильно сформулювавши проблему про необхідність використання ставлення підростаючої особистості до самої себе у виховному

процесі, відповіді на неї ми у нього не знаходимо. І це цілком закономірно, оскільки самосвідомість не розгалужується у самовиховання чи самовдосконалення, як про це стверджує Ю. Азаров, а є психологічним механізмом, на основі якого ці духовні процеси можуть реалізуватися. Тому без спрямованого формування у підростаючої особистості механізму етичної самосвідомості (рефлексії) вести мову про самовиховання і самовдосконалення видається метою, недосяжною для неї.

Нині ми констатуємо факт виникнення у психолого-педагогічній науці традиції розглядати особистісну самосвідомість лише у функції самопізнання. Розкриємо у сутнісних акцентах цю науково-дослідну настанову.

Проведені психологічні дослідження дозволили констатувати можливість розвитку рефлексії як новоутворення вже в молодшому шкільному віці. Однак процес рефлексії у цьому віковому періоді відбувається в ході керованого оволодіння дитиною навчальною діяльністю, а сама рефлексія кваліфікується навчально-пізнавальною. Що стосується особистісної рефлексії, то вона, на жаль, набувається молодшим школярем лише самостійно, поза межами виховного процесу. Бажання молодшого школяра зайняти нову соціальну позицію призводить до того, що “ним робиться акцент на собі, він прагне зрозуміти своє “Я” – що таке “Я” і що можу робити. Підкорення безпосередніх бажань соціальним вимогам стає стійким моментом саморегуляції якраз у цьому віці” [9, с. 163]. Такий висновок формулює С. Рогачова.

Розуміючи вагоме значення особистісної рефлексії, дослідниця говорить про соціально спрямоване виховання, “де повинно бути місце саморозвитку, самодіяльності, самоздійсненню, самобудівництву людини, а також людським рішенням і вільним діям-вчинкам” [Там само, с. 167].

Що стосується підліткового віку, то тут дослідниками були відмічені факти, що свідчать про бурхливий ріст самосвідомості, появу інтересу до аналізу морально-психологічних якостей іншої людини, розвиток самооцінки. Узагальнивши багато експериментальних досліджень, Л. Божович [2] показала, що спільними для всіх підлітків, незалежно від відмінностей у їхній соціалізації, є ті психологічні особливості, в основі яких лежить розвиток рефлексії, народжувана потреба зрозуміти самого себе і бути на рівні власних до себе вимог, тобто досягнути вибраного зразка. Якісне зрушення, яке відбувається на межі молодшого шкільного і підліткового віку, у розвитку самосвідомості у формі уявлення (почуття дорослості) вважається психологічним критерієм початку підліткового віку і основою психологічних новоутворень цього періоду.

Традиційно вважалося, що оптимальні умови для становлення у підлітка якісно нового рівня самосвідомості і формування у нього адекватних уявлень про самого себе можуть створюватися лише у рамках тієї діяльності, яка, з одного боку, відповідає основним, властивим саме для підліткового віку потребам, а з другого боку, забезпечує формування у підростаючої особистості суспільно необхідних рис. Такою діяльністю, на думку дослідників, може бути лише широко розвинена суспільно корисна діяльність у її різноманітних формах.

У дослідженнях самосвідомості основна увага звертається на позитивну Я-концепцію особистості, при цьому не протестуються негативні її утворення,

які мають специфічні механізми виникнення. “Самосвідомість, – на думку Ю. Орлова, – може породжувати такі психологічні утворення, як почуття неповноцінності, пихатість, непомірну гордість, заздрість, відсутність спокою, незадоволеність й інші почуття” [7, с. 84].

Тож автор розглядає самовдосконалення лише як розвиток самосвідомості у тому напрямі, щоб максимально зменшити негативні наслідки її застосування.

Психічна реальність, на якій наголосив Ю. Орлов, має істотне значення для розуміння деяких типових труднощів процесу самопізнання. Річ у тім, що аналіз змісту і динаміки переживань підлітків протягом цього віку говорить про те, що і для молодших і особливо старших підлітків характерні переживання власної особистості, але негативної модальності. Кількість таких негативних переживань, пов’язаних із знаходженням у собі все нових недоліків і негативних якостей, з віком весь час зростає. Є підстави констатувати, що це не просто деяка вікова характеристика розвитку самосвідомості, а й результат засвоєння підлітком тих уявлень і оцінок, які демонструють стосовно нього дорослі які його оточують, насамперед вчителі й батьки.

“Інтерес до себе у ранній юності, – відзначає А. Мудрик, – величезний, оскільки проблема становлення самосвідомості – одна із центральних у ранньому юнацькому віці” [6, с. 16]. Рефлексивність свідомості у цьому віковому періоді набуває інтенсивності, а отже, вона зачіпає різні прояви внутрішньої структури особистості. Пізнаючи себе, старшокласники формують образ свого “Я”.

“Образ “Я” – не просто відображення якихось об’єктивно даних і таких, які не залежать від ступеня своєї усвідомленості, властивостей, а соціальна настанова, ставлення особистості до самої себе, що охоплює три взаємопов’язані компоненти – знання себе, уявлення про свої якості і властивості; емоційний – оцінювання цих якостей і пов’язане з нею самолюбство, самоповага і тому подібні почуття; і поведінковий, тобто практичне ставлення до себе, як похідне від перших двох компонентів” [4, с. 66].

В ранній юності, як наголошують дослідники, образ “Я” є ще неусталеним, сприйняття себе юнаками і дівчатами може бути вкрай нестійким, ситуативним, суперечливим. Особливо гостро суперечливість проявляється при усвідомленні старшокласниками своїх особистісних якостей. У ранній юності молодь уже стає в позицію спостерігача стосовно себе. Спостерігаючи свої вчинки, ставлення з боку оточуючих, намагаючись усвідомити свої думки, почуття, переживання, молода людина відкриває у самій собі суперечності, які інколи ставлять її в глухий кут, утруднюючи відповідь на питання: “Хто Я? Який Я?”

Юнак чи дівчина виявляють, що в ньому (в ній) уживається мрійливість і практицизм, моральні устремління й низькі спонуки, альтруїзм і егоїзм, статевий потяг, збентеження через нього і підвищений інтерес до потреб сексу, переоцінка власної особистості, страх викликати глузування оточуючих. Це призводить до того, що образ себе у старшокласників не складається в єдину систему, породжуючи неспокій і переживання.

Уявлення юнаків і дівчат про себе завжди співвідноситься з груповим образом “ми” – типового ровесника своєї статі, але ніколи не збігається з цим “ми” повністю.

Саме ж формування у старшокласників образу “Я” відбувається в процесі діяльності й спілкування з усіма людьми, які їх оточують.

Наведемо експериментальні дані [3] щодо розвитку особистісного саморозуміння у юнацькому віці (досліджуваними були студенти). Дані про рівні розвитку саморозуміння, одержані під час тестування, дали досліднику змогу виділити за цим параметром три групи досліджуваних. Першу групу (29 %) склали студенти, які показали результат за шкалою саморозуміння вище середнього, другу групу (31 %) – студенти, які продемонстрували середній результат за даною шкалою. Третю (40 %) – студенти, які показали відповідно низький результат.

Загалом картина стосовно розвитку особистісного саморозуміння у студентів маловтішна. Так, дослідник констатує, що відповідаючи на питання “Хто Я?”, 3 % досліджуваних відчували складності. Наприклад, студентка Ю. К. (17 років) відповіла: “Я не можу охарактеризувати себе, оскільки я, як мені видається, повністю себе не знаю”. Примітивними були відповіді типу: “Я людина; Я хлопець своєї дівчини; Я люблю доставляти ворогові неприємності, звертаючи тим самим на себе увагу”.

Загалом у традиційній теорії й методиці самовиховання особистості простежується досить поверхове уявлення про цю психічну сферу, легкість у досягненні самовиховних цілей. Тож досить важливим видається судження Л. Рувінського, згідно з яким, “враховуючи загальну логіку переводу зовнішніх впливів у внутрішню роботу особистості, спрямовану на самовиховання, організація процесу самовиховання передбачає інформацію про зразок роботи над собою, спонукання молодих людей наслідувати його, допомогу їм в оволодінні засобами впливу на себе. При цьому слід підкреслити особливо важливе значення формування у індивіда прагнення змінити самого себе, особистісного смислу діяльності у відповідності з моральним зразком самовиховання” [10, с. 34].

Це вже продуктивний теоретичний крок до розуміння глибини процесу особистісного розвитку. Незважаючи на це, у методичному плані пропонуються малоефективні засоби: використання художньої літератури, прикладів роботи над собою історичних героїв і т.п.

Висновки нашого аналітичного екскурсу полягають у тому що.

– до цього часу особистісне самопізнання ще не стало предметом спрямованого формування: воно лише пов’язується, по-перше, зі спонтанним накопиченням і поглибленням життєвого досвіду підростаючої особистості;

– по-друге, процес особистісного самопізнання відірваний й від виховної діяльності, яка б була спрямована на оволодіння молоддю вищими духовно-моральними цінностями, що конституують розвинену особистість. Тому ми розуміємо занепокоєність Є. Шуміліна тим, що “у бесіді з окремими учнями (старшокласниками – І. Б.), виявилось, що їм важко прямо відповісти на питання про характер їхніх особистісних змін, оскільки про саме поняття особистості у них немає ясного уявлення” [15, с. 88];

– по-третє, процес особистісного самопізнання асоціюється з уведенням підростаючої особистості у форми діяльності, що задаються ззовні. При цьому

залишається недостатньо затребуваною духовна самодіяльність як визначальний фактор оволодіння суб'єктом самого себе як особистістю.

На основі проведеного аналізу проблеми рефлексії ми спробуємо дати відповідь на питання – чому традиційні дослідження обмежились її дослідженням як функції самопізнання? Це впливає з хибного, на нашу думку, постулату, що із самопізнання розпочинається самовиховання, яке має ґрунтуватися на духовно-моральному саморозвитку. Самопізнання – це лише етап до керованого формування у особистості психологічних механізмів цього саморозвитку. Без свідомого оволодіння цими механізмами повноцінне самовиховання особистості не відбудеться.

Самопізнання є одним із компонентів структури особистісної рефлексії. За всієї важливості цього компонента на його основі неможливий процес самостворення, самобудівництва особистості, неможливо створити цілісну внутрішню картину духовної самодіяльності, спрямованої на гармонійне соціальне функціонування і духовно-ціннісний розвиток і саморозвиток особистості. Теоретико-практичне ігнорування цього положення свідчить про поверхове розуміння виховання як прояву свідомого і вільного опанування особистістю духовними надбаннями людства. Однак до цього часу на вчених діє “гіпноз” зведення особистісної самосвідомості лише до самопізнання, і вони не можуть розірвати це зачароване коло. Щоправда, висловлюється думка, згідно з якою “самосвідомість не зводиться лише до самопізнання. Процес самопізнання необхідно поєднаний з переживаннями, у яких відображено власне ставлення особистості до пізнаного у собі” [14, с. 318]. І все ж це не змінює суті справи, оскільки у самооцінці (у якій закріплюється емоційно-ціннісне ставлення до себе) відсутні потенції до необмеженого самовдосконалення особистості.

Лише у книзі Є. Шумилина “Психологические особенности личности старшеклассника” [15, с. 92] пропонується інше бачення особистісної рефлексії, однак у психологічно недосконалому поданні. “Рефлексія невіддільна від самоспостереження, яке може виражатися у різноманітних формах: самоаналізі, самозвіті, самокритиці, самоперевірці, самоконтролі, самонаказі”.

Ідея самосходження особистості до духовності, на нашу думку, може бути реалізована на основі розробленої нами концепції багатомірної системно-функціональної особистісної рефлексії як психологічної основи розвивального виховання і самовиховання особистості.

### Література

1. Азаров Ю. П. Самосознание подростка / Ю. П. Азаров // Мудрость воспитания. Книга для родителей. – М. : Педагогика, 1989. – С. 121–124.
2. Божович Л. М. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. М. Божович. – М. : Просвещение, 1968.
3. Кайгородов Б. В. Психологические особенности развития самосознания в юношеском возрасте / Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 155–159.
4. Кон И. С. Психология юношеского возраста / И. С. Кон. – М., 1979.
5. Мамардашвили М. К. Самосознание мыслителя в классической и современной буржуазной философии. Хрест. по общ. психологии. Психология мышления / М. К. Мамардашвили, Э. Ю. Соловьев, В. С. Швырев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 374–380.

6. Мудрик А. В. О воспитании старшеклассников / А. В. Мудрик. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
7. Орлова Ю. М. Восхождение к индивидуальности: кн. для учителя / Ю. М. Орлова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
8. Психология: словарь / под. общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
9. Рогачева С. Н. Влияние самосознания на динамику развития самостоятельности младшего школьника в процессе социализации / С. Н. Рогачева / Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 159 – 167.
10. Рувинский Л. И. Нравственное воспитание личности / Л. И. Рувинский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 184 с.
11. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1997.
12. Спиркин А. Г. Философский энциклопедический словарь / А. Г. Спиркин, М. Г. Ярошевский. – М. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
13. Чамата П. Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии / П. Р. Чамата // Психологическая наука в СССР. – Т. 2. – М.: АПН РСФСР, 1960. – С. 91–97.
14. Чеснокова И. И. Особенности развития самосознания в онтогенезе. Принцип развития в онтогенезе. Принцип развития в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1978. – С. 316–337.
15. Шумилин Е. А. Психологические особенности личности старшеклассника. – М. : Педагогика, 1979. – 152 с.

*Г. П. Пустовіт*

*м. Київ*

## **ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ – ПРІОРИТЕТ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** У статті охарактеризовано сучасні підходи до виховання зростаючої особистості, виокремлено сутнісні характеристики цього процесу, розкрито сутність дозвіллевої діяльності дітей та учнівської молоді у позашкільних навчальних закладах.

**Ключові слова:** позашкільний навчальний заклад, виховання, дозвіллева діяльність, соціалізація, особистість.

Зміни, що відбуваються сьогодні у суспільстві, детермінують пошук і обґрунтування концептуальних засад освіти й виховання зростаючої особистості у позашкільних навчальних закладах, вибудованих на актуалізації провідних психолого-педагогічних підходів – особистісно орієнтованого на “ситуацію успіху” дитини в різноманітні життєдіяльності в освітньо-виховному середовищі закладу, ціннісно-мотиваційного орієнтованого на формування системи цінностей і мотивацій особистості, діяльнісно-практичного, спрямованого на практичну соціально значущу діяльність дітей та учнівської молоді, соціально адаптаційному, який забезпечує адаптацію дитини до соціальних викликів та загроз. Їх логічна єдність у розв’язанні численних освітньо-виховних проблем у позашкільних навчальних закладах має забезпечити ефективність побудови навчально-виховного процесу, спрямованого на ефективний інтелектуальний, духовний та фізичний розвиток дитини, вироблення умінь і навичок самоосвіти, самовизначення і професійної орієнтації, реалізації її індивідуальних здібностей та творчого потенціалу. Важливим компонентом побудови сучасної освітньо-виховної системи у цих навчальних закладах є гуманітаризація

організаційно-педагогічних й методичних засад реалізації навчального змісту, визнання дитини центром освітньо-виховної системи цих навчальних закладів, гуманізація процесів взаємодії педагога, учня і його батьків, громадськості, інших сучасних інститутів виховання учнівської молоді.

Підтвердження останнього знайшло своє відображення у Законі України “Про позашкільну освіту”, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції позашкільної освіти і виховання, Концепції громадянського виховання дітей та учнівської молоді в умовах розбудови українського суспільства, у змісті яких визначено, що метою навчально-виховної діяльності позашкільних навчальних закладів є виховання і розвиток творчого потенціалу та соціальної активності особистості, формування її системи гуманістичних цінностей, моральної вихованості, патріотизму та громадянської відповідальності за власні вчинки і дії.

Це дає підстави стверджувати, що сучасному вихованню порівняно з освітою у позашкільних навчальних закладах має бути повною мірою властива випереджувальна роль, виховання має ставати засобом відродження національної культури, припинення соціальної деградації, стимулом пробудження таких моральних якостей, як совість, патріотизм, людяність, почуття власної гідності, творча ініціатива, відповідальності за власні вчинки і дії [1, с. 6–10].

У контексті останнього актуальність модернізації змісту позашкільної освіти і виховання сьогодні посилюється як необхідністю подолання негативних явищ, притаманних сучасному українському суспільству, так і тим, що ця система визначально орієнтована на вільний вибір особистістю змісту, напрямів, видів і форм діяльності, формування її особистих уявлень про соціокультурне і соціоприродне середовище, розвиток пізнавальної мотивації і творчих здібностей та таланту. Тому позашкільна освіта і виховання мають розглядатись як такі, що виявляють найближчі перспективи розвитку особистості в різних соціальних й освітньо-виховних інститутах, де позашкільні заклади мають стати центрами мотиваційного розвитку особистості, її професійного самовизначення і самореалізації [2].

Враховуючи останнє, навчально-виховний процес позашкільних навчальних закладах має організовуватися з урахуванням умов особливої соціальної сфери вільного часу дитини, що дасть змогу ефективніше вирішувати поставлені перед цими навчальними закладами завдання освіти і виховання підростаючої особистості. Тим самим актуалізується проблема визначення місця і ролі, а відтак, пріоритетності виховання особистості, за всього розмаїття виховних технологій у сучасній системі позашкільної освіти, хоча ця проблема залишається сьогодні дискусійною. Насамперед, це викликано своєрідністю навчально-виховної діяльності позашкільних навчальних закладів, яка проявляється у добровільному і цілеспрямованому використанні дитиною вільного від навчання у загальноосвітній школі часу для найповнішого розвитку своїх потенційних можливостей.

Остання думка підкріплюється аналізом сучасної педагогічної практики, у межах якої проблема організації педагогічно спрямованого дозвілля дитини стає



дедалі актуальнішою. Це пояснюється низкою причин, а саме: диспропорцією між кількісними і якісними показниками навчального і вільного часу дитини, не на користь останнього, посиленням негативних соціально-економічних впливів та загроз, загальним падінням культурного рівня суспільства, стихійних чинників найближчого оточення (вулиця, різноманітні об'єднання), девальвацією суспільних цінностей, чому значною мірою сприяють ЗМІ, особливо телебачення та друкована продукція; розмаїттям інтересів та потреб дітей, які нерідко не знаходять реалізації в формальній сфері дозвілля.

Тому сьогодні актуалізується ще один аспект діяльності позашкільних навчальних закладів, який полягає у подоланні суперечності між розумінням дітьми свого вільного часу як відпочинку і діяльністю позашкільного навчального закладу як організаційної структури інституту педагогічно спрямованого виховання. Позашкільна освіта сьогодні має розглядатись як така, що виявляє найближчі перспективи розвитку зростаючої особистості, а позашкільні навчальні заклади за такого підходу мають стати центрами мотиваційного розвитку особистості, її самореалізації і професійного самовизначення [3].

Водночас, іншим важливим процесом, характерним саме для позашкільних навчальних закладів, є індивідуалізація життєвого шляху зростаючої особистості. Саме індивідуалізація процесу виховання розглядається нами як система засобів, які сприяють усвідомленню зростаючою особистістю своїх відмінностей від інших, своєї нинішньої слабкості чи своїх переваг завдяки розвитку свого творчого потенціалу. Це усвідомлення необхідне для духовного прозріння дитини, для самостійного й успішного її просування на шляху індивідуального розвитку, вибору сенсу життя й власного життєвого шляху.

Тобто, йдеться про допомогу учневі в царині особистісного його самовизначення і самоствердження. За такого підходу предметом педагогічної підтримки в освітньо-виховному процесі позашкільного навчального закладу стає процес спільного з дитиною визначення її власних (часткових освітніх й розвивальних) цілей, можливостей та шляхів задоволення інтересів і потреб, подолання перешкод (наявних проблем), які заважають їй зберегти свою людську гідність, самостійно досягати бажаних успіхів у навчанні, самовихованні, спілкуванні та взагалі у життєдіяльності в освітньо-виховному середовищі позашкільного навчального закладу. Тоді освіту дітей та учнівської молоді у цих навчальних закладах є всі підстави розглядати як певну взаємодію процесів виховання, самовиховання, становлення й самостановлення, професійної орієнтації як складових соціалізації підростаючої особистості, тобто в єдності навчально-виховних впливів на дитину, коли "...створюється інтелектуальне поле входження зростаючої особистості у загальний для всіх життєвий простір" [4].

Досягнення такого результату стає можливим за умови запровадження у позашкільних навчальних закладах інноваційної моделі цілісного позашкільного освітньо-виховного простору, побудованого на гуманістичній (культурологічній) парадигмі, де центром системи визначено дитину з її потребами, мотивами, бажаннями, інтересами, переконаннями, ідеями і ідеалами, самосвідомістю, і якому має бути надано системність,

ціннісно-орієнтоване спрямування на самоактуалізацію й самодетермінацію особистості, творчий й соціально активний характер її навчально-пізнавальної і суспільно-практичної діяльності. Очевидною стає необхідність соціального запиту на виховання особистості. Водночас вихованню, щоб бути ефективним, необхідно стати важливою складовою життя самої дитини, її сім'ї, громади й суспільства в цілому. У такому контексті дитина має усвідомити рівень своєї готовності, а головне здатності до реалізації творчого потенціалу в освітній й духовно-моральній предметно-продуктивній діяльності, до соціальної мобільності на основі засвоєних моральних норм й духовно-моральної установки “ставати краще”; готовності і здатності до розвитку, морального вдосконалення, самооцінки, розуміння сенсу свого життя, індивідуально відповідальної поведінки; здатності до самостійних вчинків і дій, що здійснюються на основі морального вибору, прийняття відповідальності за її результати, цілеспрямованості та наполегливості в досягненні результату; готовність і здатність виражати й відстоювати свою громадські позицію, критично оцінювати власні наміри, думки і вчинки.

Завершуючи, слід акцентувати увагу на тому, що виховання зростаючої особистості у позашкільних навчальних закладах дає змогу сьогодні залучити значну кількість дітей до педагогічно орієнтованого дозвілля, а відтак, створюються сприятливі умови для їхнього розвитку і становлення як соціально активних громадян.

#### **Література**

1. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні / Освіта України. – 2004. – № 94. – С.6–10.
2. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання: дидактичні основи методів навчально-виховної роботи : монографія / Г. П. Пустовіт. – Суми : ВТД “Університетська книга”, 2008. – Кн. 2. – 272 с.
3. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання: теоретико-дидактичний аспект : монографія / Г. П. Пустовіт. – Книга 1. Видання друге доп. і випр. – Видавництво МДУ ім. В.О.Сухомлинського. 2010. – 379 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник для вищих навчальних закладів / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 840 с.

**К. І. Чорна**  
*м. Київ*

### **ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ЯК ПРІОРИТЕТНА УМОВА СТАНОВЛЕННЯ КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

**Анотація.** У статті розкрито сутність гуманізації виховного процесу як пріоритетної умови становлення культури гідності зростаючої особистості.

**Ключові слова:** культура гідності, гуманізація виховного процесу.

Становлення відкритого демократичного суспільства й правової держави в Україні передбачає заміну старих авторитарних зовнішніх способів регулювання поведінки людей на нові, внутрішні регулятори, орієнтовані на особистостей з

більш високим рівнем гуманістичної моральності. Одним із таких регуляторів є почуття власної гідності, оскільки саме через нього здійснюється найбільш ефективний моральний спосіб корекції поведінки людини, яка добровільно у цілковитій відповідності, гармонії зі своїми почуттями й переконаннями здійснює вчинки, що відповідають моральним вимогам суспільства.

Окрім загальнодержавної зацікавленості у вихованні культури гідності дітей та учнівської молоді не менш важливою є особистісна нагальна потреба народу України у створенні умов для вільного саморозвитку, реалізації своїх прав і свобод, поваги власної гідності. Останнє обумовлюється тим, що гідність була, є і завжди буде життєвою необхідністю, надцінністю й домінантною ознакою особистості. Це показник вищої моральної самосвідомості, до якої мусить піднятися молода людина. Особливого значення ця проблема набуває в епоху глобалізації.

Проблема гідності сьогодні розглядається як правова, філософська, етична, психологічна, психотерапевтична, педагогічна категорія. Відповідно відбулась диференціація цього поняття.

Розкриваючи сутність поняття “культура гідності особистості”, ми виходили з того, що цей феномен значною мірою залежить від сучасного розвитку права й етичної культури. Це відповідає базовому розумінню культури особистості як гармонії знань, умінь і ставлень. Знання й уміння опосередковують ставлення. Ставлення – це реальний дійсний зв’язок, який встановлює людина з суб’єктами і об’єктами навколишньої дійсності у своїй свідомості. Це зв’язок “Я – Я”, “Я – Ти”, “Я – суспільство, нація”. Показниками ставлення особистості є її якості, які опосередковано несуть в собі значиме для людей – цінність. Оскільки саме визнання людини найвищою цінністю, а її прав пріоритетними характеризує найвищий рівень досягнення сучасної цивілізації, ми дійшли висновку, що культура гідності особистості – це ціннісне ставлення до себе та до інших. Тому важливим напрямом виховання є становлення системи ціннісного ставлення особистості до соціального і природного довкілля та самої себе, до своєї людської, власної і національної гідності. Пріоритетною умовою розвитку культури гідності зростаючої особистості є гуманізація виховного процесу.

Гуманізація навчально-виховного процесу – це сучасна науково-практична педагогічна стратегія, яка ґрунтується на визнанні дитини, її життя, здоров’я, честі і гідності, недоторканності і безпеки найвищою соціальною цінністю.

Методологічною основою гуманізації навчально-виховного процесу є філософський принцип гуманізму, який був започаткований в епоху античності, проголошував людину мірою всіх речей і розглядав її як вище творіння природи (Протагор). Як глобальна філософська система поглядів, гуманізм набував якісних змін з розвитком людства і створив основу провідної світової орієнтації прогресивних суспільних рухів.

Сучасний гуманізм визнає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і прояв своїх здібностей, вважає благо людини критерієм оцінки державних та соціальних інститутів, а принципи рівноправності, справедливості, людяності – нормою моральних стосунків між людьми.

У ХХ ст. ідеї гуманізації впроваджували в практику видатні педагоги Дж. Дьюї, А. Макаренко, А. Маслоу, М. Монтесорі, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Р. Штайнер. Російська наука в даній царині представлена іменами Ш. Амоношвілі, О. Бондаревської, О. Газмана, Л. Маленкової, Н. Щуркової.

З набуттям державного суверенітету України вітчизняними науковцями І. Баллом, І. Бехом, С. Гончаренком, А. Бойко, К. Журбою, А. Капською, О. Кононко, В. Киричок, О. Сухомлинською, К. Чорною формується гуманістична парадигма гуманізації навчально-виховного процесу, основні риси якої визначено Декларацією прав людини, проголошеною і затвердженою Генеральною Асамблеєю ООН.

Важлива роль у вирішенні проблем гуманізації навчально-виховного процесу належить позакласній діяльності, оскільки сама її специфіка дає оптимальну можливість дітям не лише отримувати моральні уявлення, а й розвивати моральний досвід, проявляти людяність, реалізовувати свої потреби й інтереси, залучатись до суспільних відносин, знаходити своє місце в житті.

Мета сучасного навчально-виховного процесу – не тільки надати старшокласнику ґрунтовні знання, а й виховати моральну, творчу, унікальну, відкриту до сприйняття нового досвіду особистість, здатну вирішувати свої життєві проблеми й спроможну успішно самореалізовуватись в соціумі як громадянин-патріот, демократ, гуманіст, професіонал, сім'янин.

Гуманістичний потенціал навчання має пов'язуватися, насамперед, зі змістом навчального матеріалу, з тією науковою і етичною інформацією, яка повинна виступати значною часткою понятійної системи того чи іншого навчального предмету.

Гуманізація навчально-виховного процесу мусить здійснюватись так, щоб питома вага навчальної інформації про навколишній світ гармонійно узгоджувалася з інформацією, пов'язаною з особистісним становленням, з процесом удосконалення моральної свідомості й поведінки дітей.

Успішній реалізації цих завдань сприяє найновіша концепція особистісно орієнтованого виховання, розроблена І. Бехом, яка втілює гуманістичні ідеї в освітній галузі. Її автор обґрунтував наукові вимоги, що стали основою створення ефективних навчально-виховних технологій. Це – “формування у суб'єкта здібностей і бажання усвідомлювати себе як особистість”, “культивування у вихованця цінності іншої людини”, “розвитку у вихованця досвіду свободи приймати особисті рішення, відповідати за них”, що є основою культури гідності особистості.

Ефективність гуманізації навчально-виховного процесу підвищується, якщо:

- упроваджується цілісний підхід до навчально-виховного процесу;
- створений гуманний виховний простір, що передбачає не лише комфортне зовнішнє середовище, а й духовний простір вихованця і педагога, в якому представлена вся гама цінностей культури й здійснюються соціальні, індивідуальні вибори та самореалізація особистості;
- пріоритетною є ціннісно-сміслова сфера розвитку особистості, тобто перехід від парадигми формування особистості із заданими властивостями до

виховного процесу, що забезпечує особистісний розвиток школярів, підтримку їх індивідуальності і самобутності, реалізацію їхніх сутнісних сил, повагу гідності;

- виховний процес здійснюється в широкому контексті духовної культури;

- особистісно орієнтована технологія сприяє реалізації психологічного механізму формування цінностей гуманістичної моралі громадянського суспільства;

- у ставленні педагога до вихованця виявляється щира любов, зацікавленість у його долі, оптимістична віра в дитину, відсутність прямого примусу, пріоритет позитивного стимулювання, терпимість до дитячих недоліків;

- наукоємний процес взаємодії педагогів і вихованців має форму співпраці і співдружності, забезпечує право дитини на вільний вибір, на помилку, на власну точку зору;

- забезпечується створення педагогічно доцільних моральних ситуацій, які б враховували потреби, почуття, мотиви, здібності дітей, їхнє реальне життя; стимулюється суб'єктна позиція вихованця від мети до підсумків;

- виховується ціннісне ставлення до Батьківщини, нації, до світу, до іншої людини, до самого себе;

- вихованці беруть активну участь у відродженні національних цінностей України в діяльності, спрямованій на гуманізацію суспільства;

- йде орієнтація на добро, свободу, обов'язок та совість як базові категорії моралі громадянського суспільства.

### **Література**

1. Бех І. Д. Гуманізація виховного процесу / І. Д. Бех // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 155–156.

2. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти / С. У. Гончаренко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 156–158.

3. Чорна К. І. Основи гуманістичної моралі : наук.-метод. посіб. / К. І. Чорна. – Черкаси : ЧОППОП, 2008. – 137 с.

***Л.В. Шелестова***

*м. Київ*

## **УЯВЛЕННЯ ПРО ПРЕДМЕТИ В ДИТЯЧІЙ КАРТИНІ СВІТУ**

**Анотація.** У статті описано особливості уявлень старших дошкільників про предмети, здійснено кількісно-якісний аналіз цих уявлень.

**Ключові слова:** картина світу, предметний світ, структура уявлень, старші дошкільники.

Потреба у пізнанні світу й побудові його індивідуальної картини виникає уже в дошкільному віці. Дитина прагне до осмислення дійсності, ознайомлення з основними законами життя (природними, предметними, соціальними), усвідомлення сенсу власного існування та пошуку свого місця у складному й суперечливому світі [4].

Світ, тобто дійсність, вважає Каган М.С., охоплює, по-перше, природу, по-друге, суспільство як сферу соціальних взаємин, по третє, власне людину як синтез природної і соціальної “субстанцій”, по-четверте, культуру, яка є сукупним способом і продуктом діяльності суспільної людини [2]. Тому дошкільник, як і доросла людина, відкриває світ в його цілісності та різноманітності як єдність чотирьох світів – “Природи”, “Культури”, “Людини” та “Самого себе” (Давидов В.В., Кононко О.Л., Мухіна В.С., Стьоркіна Р.Б., Петровський В.А.), вибудовуючи при цьому цілісну картину світу. Ці світи є основними, специфічними, домірними одна одній, збалансованими між собою сферами життя [3].

Предметний світ є однією із важливих сфер, які дитина пізнає найперше. У предметах матеріалізовано багатомісний досвід людства, який дитина сприймає в узагальненому вигляді через фізичні й динамічні властивості предмета, його зв'язки з іншими об'єктами дійсності. За допомогою світу предметів дитині розкриваються різні сторони буття людини: праця, побут, мистецтво, а також їхня сутнісна характеристика: характерні особливості, життєвий досвід, творче начало дорослих, тому предмети є джерелом пізнання творчого начала в людині [1].

Предметний світ як складова культури, на думку М. А. Коськова, є сукупністю штучно створених людиною речей і споруд з метою виконання найрізноманітніших функцій. Цю сукупність артефактів ще називають предметним середовищем (світом речей, матеріальною культурою, матеріально-технічною культурою, предметною культурою) [5].

Проблема формування у дітей, починаючи з дошкільного віку, цілісних уявлень про світ предметів і речей як однієї із основних сфер життєдіяльності людини відповідає запитам, які ставить сучасний соціум перед психолого-педагогічною наукою. Під уявленнями дітей про світ предметів будемо розуміти чуттєво-наочний образ предметного світу, що зберігається і відтворюється у свідомості дитини й базується на її попередньому досвіді. У структурі уявлень про предмети визначено когнітивний (сукупність уявлень і знань про предмети, їх групи, призначення, можливості використання, роль у житті людини), емоційно-ціннісний (наявність пізнавального інтересу, емоційне ставлення до оточуючих предметів) та діяльнісний (вміння використовувати предмети за призначенням, в незвичайних умовах, конструювати предмети з підручних матеріалів) компоненти.

Оскільки уявлення про предметний світ містять когнітивну, емоційно-ціннісну та діяльнісну складові, нами було розроблено відповідно три блоки запитань (див. додаток), за допомогою яких ми прагнули з'ясувати уявлення старших дошкільників про предмети: характер, зміст і обсяг знань дітей про предметний світ (властивості і функції предметів; історія розвитку предметів; групи предметів; взаємозв'язок предметного світу із людиною (статтю, віком, професією тощо) (I блок запитань); особистісне ставлення дитини до предметного світу (II блок запитань); сформованість навичок дитини у користуванні предметами (III блок запитань).

Під час констатувального етапу дослідження було опитано 75 старших дошкільників – вихованців дошкільних навчальних закладів м. Києва, м.

Вінниця, м. Біла Церква Київської області. Кількісно-якісний аналіз уявлень старших дошкільників про предметний світ засвідчив:

**Когнітивний компонент.** Уявлення про предмети недостатньо структуровані в уяві дітей, є проблеми у диференціації природних й предметних об'єктів. Старші дошкільники знають назви предметів, які є в їхньому оточенні, однак у значної частини дітей є труднощі у називанні відмінностей між ними. Серед старших дошкільнят переважає прагматизм у сприйнятті предметного світу, вони майже не помічають естетичного у предметі. Вони розрізняють матеріали, з яких виготовляються речі, можуть класифікувати предмети за певними ознаками. Добре орієнтуються у: можливостях використання предметів у найбільш зрозумілих і типових для них ситуаціях та в особливостях використання предметів особами різної статі й різної професії. Старші дошкільники поки що слабо орієнтуються в історії виникнення предметів та в національних особливостях різних предметів.

**Емоційно-ціннісний компонент.** Старші дошкільники вміють виділяти в довкіллі найбільш значущі предмети для людини загалом та для себе особисто, зокрема й обґрунтовують свою думку. Однак вони поки що неусвідомлено підходять до вибору речей, які їм необхідні, часто хочуть мати те, що є в інших дітей. Прикро, але значна частина дітей готова поступитися моральними нормами і взяти чужу річ, яка подобається, без дозволу. У ситуації, коли є потреба поділитися власними речами з іншими, значна частина дітей виявляє егоїзм. Позитивно, що у виборі друзів матеріальні надбання іншої дитини не є домінуючим чинником.

**Діяльнісний компонент.** Діти вміють користуватися елементарними предметами і визнають необхідність догляду за ними, однак мають незначний досвід їх творчого використання.

Отже, попри загалом задовільний рівень уявлень старших дошкільників про предмети, є проблеми, які потребують вирішення та посилення уваги як з боку батьків, так і з боку методистів та вихователів дошкільних навчальних закладів.

### Додаток

#### Запитання для бесіди зі старшими дошкільниками

**Блок 1.** Мета: з'ясувати характер, зміст і обсяг знань дітей про предметний світ. Що таке предмети? Чим відрізняються предмети від природного світу? Назви предмети, які зображено довкола нас. Які ще предмети ти знаєш, окрім тих, що знаходяться у кімнаті? Чим відрізняються предмети один від одного? Навіщо людям потрібні різні предмети? Навіщо людина створює предмети? Що було б, якби не було різних предметів? Хто робить різні речі? З чого роблять речі? Розклади картки по порядку: як виникли певні предмети? На які групи можна поділити предмети? Назви предмети, які використовують на кухні, у кімнаті, на вулиці, у дитсадку? Назви предмети, які використовують лише дівчатка (жінки) та хлопчики (чоловіки)? Назви предмети, якими користуються люди різних професій, наприклад, кухар, будівельник, лікар, двірник. Чи є речі, які характерні лише для українців? Для інших народів?

**Блок 2.** Мета: з'ясувати особистісне ставлення дитини до предметного

світу. Які речі (предмети) потрібні людині найбільше? Які предмети є в твоїй кімнаті? Навіщо тобі ці предмети? Чи є якісь речі або предмети, які тобі дуже подобаються і дорогі для твого серця? Чим відрізняються твої речі від речей інших дітей? Чому у різних людей бувають різні речі? Чому люди купують різні речі? Які почуття ти відчуваєш, коли бачиш у когось якусь річ, якої у тебе немає? Чи зміг би ти без дозволу забрати у когось річ, яка тобі дуже подобається? Чому? Чи просиш ти батьків купувати тобі нові (більш модні) речі (одяг, іграшки тощо), навіть якщо у тебе уже є такі речі? Що ти при цьому відчуваєш? Чи можеш ти комусь дати покористуватись своєю річчю? А подарувати? Чи будеш ти дружити із кимось, якщо у нього немає тих речей, які є у тебе? Чи просиш ти батьків купити тобі якусь річ після того, як виконав якесь прохання батьків? Як часто змінюються речі в тебе вдома (в кімнаті)? Купуються нові? Або викидаються старі?

Блок 3. Мета: з'ясувати сформованість навичок дитини у користуванні предметами. Якими предметами ти вмєш користуватися? Якими предметами ти користуєшся найчастіше? Хто навчив тебе користуватися різними предметами? За речами потрібно доглядати. Що буде, якщо не доглядати за речами? Кожна річ має певне призначення. Наприклад, олівцем ми малюємо. А що іще ми можемо робити олівцем? Чи пробував ти колись сам або з кимсь із дорослих виготовити який предмет? Наприклад, зробити стілець, годівничку, скриньку, пошити мішечок тощо? Як часто ти це робиш?

### Література

1. Дыбина-Артамонова О.В. Предметный мир как источник познания социальной действительности /О.В. Дыбина-Артамонова : учебно-методическое пособие для студентов факультета дошкольного воспитания. – Самара : Изд-во СамГПУ, 1997.
2. Каган М. С. Социальные функции искусства / Каган М. С. Л., 1978 – С. 14
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / наук. ред. О.Л.Кононко. – К. : Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
4. Кононко О. Про Базову програму розвитку дошкільника “Я у світі” Кононко О. // Дошкільне виховання. – 2008. – № 1. – С.3 – 7
5. Коськов М.А. Предметный мир как объект культурологии // М. А. Коськов. Формирование дисциплинарного пространства культурологии. Материалы научно-методической конференции. 16 января 2001 года, Санкт-Петербург. СПб. : Санкт-Петербургское философское общество – Серия “Symposium” – Выпуск 11. СПб. 2001. – С.57 – 61.

**Т. К. Окушко**

*м. Київ*

## ДИТЯЧЕ ОБ'ЄДНАННЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ ПОЗИЦІЇ ПІДЛІТКІВ

**Анотація.** У статті розкрито сутність розробленої структурно-функціональної моделі формування світоглядної позиції підлітків в дитячому об'єднанні.

**Ключові слова:** структурно-функціональна модель, світоглядної позиція підлітка.

Поглиблення економічних, суспільних і соціокультурних суперечностей у глобалізованому світі об'єктивують проблеми, які безпосередньо пов'язані з



формуванням світогляду особистості як активного суб'єкта повноцінного світу і власної долі.

В культурно-історичному розвитку людства спрямованість діяльності дитячих соціальних спільнот безпосередньо пов'язувалась із суспільними умовами, апріорно визнаючи їхній соціально-педагогічний, виховний характер. У цьому сенсі дитяче громадське об'єднання доцільно розглядати як суспільне формування, соціокультурний феномен, інституцію соціального виховання. Дитячі громадські об'єднання є унікальним інститутом соціалізації завдяки тим можливостям, які вони надають зростаючій особистості. Зокрема, участь у діяльності дитячих об'єднань надає підліткам можливості набути досвіду соціальних відносин і активності, опанувати різні соціальні ролі, сприяє формуванню громадянської та світоглядної позиції.

Науковим колективом лабораторії дитячих об'єднань третій рік досліджується проблема формування світоглядної позиції підлітків, що є логічним продовженням попередньої теми науково-дослідної роботи лабораторії, а саме дослідження виховного потенціалу дитячих об'єднань. Сьогодні ми перебуваємо у фазі завершення формувального та організації контрольного етапу експерименту.

Виступаючи загальним орієнтиром у житті людини і регулятивним чинником її фактичної поведінки, світогляд відображає її 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) виступає 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.

Світогляд це цілісна система поглядів людини на світ і своє місце в ньому. Різні аспекти формування світогляду особистості висвітлені у працях філософів (П. Алексєєв, О. Воеводін, О. Дробницький, М. Каган, В. Кремінь, Г. Платонов, В. Шинкарук); психологів (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, В. Крутецький, С. Рубінштейн та інші); педагогів (О. Вишневський, С. Гончаренко, В. Загвязінський, І. Зязюн, В. Ільченко, Ю. Скаткін, Г. Школьник, В. Шубінський, Ю. Руденко та інші); соціологів (Г. Зіммель, М. Вебер, Е. Дюркгейм, І. Кон, К. Манхейм, П. Масгрейв, Т. Парсонс та інші).

Формування світоглядної позиції є нагальною потребою для держави, щоб діти, молодь зростали свідомими громадянами своєї країни і могли зайняти гідне місце у цивілізованому світі. І у цьому вагоме місце займає виховання особистості, тому що саме виховання передусім є формуванням світогляду, творенням його моральних основ, і ми погоджуємося з думкою І. Зязюна, що найбільш загрозливою для сучасної школи є не економічна і соціальна криза, а криза світоглядна.

У працях вітчизняних та зарубіжних авторів, зокрема Л. Алієвої, І. Валгаєвої, О. Волохова, О. Безпалько, М. Богуславського, А. Кірпічніка, Б. Купріянова, Г. Лактіонової, Е. Маслової, Р. Охрімчук, Ж. Петрочко, М. Рожкова, К. Радіної, Т. Ромм, І. Фришман обґрунтовується позитивний виховний вплив дитячого громадського руху на соціалізацію підростаючого покоління, формування його світоглядної і громадянської позицій.

Специфіка та особливості виховної діяльності дитячих громадських об'єднань дають всі підстави визначати їх як самодостатню педагогічну систему, спрямовану на виховання і розвиток особистості дитини, які зумовлені насамперед:

- орієнтацією на інтереси, потреби самої дитини;
- добровільністю вступу, вільного вибору діяльності;
- можливістю вільного самовизначення і самореалізації, розвитку суб'єктної позиції дитини;
- позитивними взаєминами “дорослий–дитина”, “дитина–дитина”, рівноправності позиції дорослого і дитини;
- практико-діяльнісною основою побудови виховного процесу;
- залученням дітей до життя суспільства, набуття їхнього соціального досвіду;
- є засобом вираження інтересів і прав дітей тощо.

Формування світоглядної позиції підлітків передбачає, насамперед, набуття знань і уявлень щодо категорій світу, сенсу буття та життєхвищення людини, зокрема в діяльності дитячого об'єднання. Знання реалізують свої світоглядні функції, коли набувають характеру переконань, впевненості особистості в правоті своїх ідей, поглядів, принципів, ідеалів. Переконання, в основі яких знаходяться знання, визначають і регулюють пізнавальну й практичну діяльність особистості, її поведінку, а отже містять важливий оцінний аспект, який регулює взаємодію особистості з навколишнім світом, іншими людьми і самим собою. Зрозуміло, що світогляд виникає не одразу і не сам по собі, а формується через розвиток соціальної практики зростаючої особистості, через узагальнення і систематизацію системи емпіричних образів, усунення певних суперечностей, розвиток критичного мислення, набуття соціального досвіду.

Дитячі об'єднання сприяють особистісному становленню індивіда, оскільки засвоєння цінностей здійснюється у спільній діяльності та спілкуванні з ровесниками і дорослими. Саме в дитячому об'єднанні можливе формування світоглядної позиції підлітка як процесу, в основі якого є суб'єкт–суб'єктна взаємодія педагога і підлітка в системі спільної діяльності. Така чільна діяльність цілеспрямовано сприяє становленню цілісного світобачення і світорозуміння, формуванню позитивних взаємин зі світом, іншими людьми, а також попереджає можливі фактори ризику в становленні позиції людини.

За результатами констатувального експерименту нами було виявлено середні показники за когнітивним компонентом, достатні за емоційно-ціннісним і помітно низькі за поведінковим. Це дало підстави для ствердження, що в умовах дитячих об'єднань не повною мірою використовується їхній виховний потенціал щодо формування світоглядної позиції підлітків.

Варто зазначити, що опитування підлітків-членів дитячих об'єднань (всього 491 особа, 212 хлопців, 279 дівчат) виявило, що респондентам легше зробити вибір із запропонованих варіантів відповідей, ніж висловлювати та формулювати, репрезентувати свої думки на відкриті запитання. Аналіз відповідей на запитання “Світоглядна позиція, на твій погляд – це ...” засвідчив, що більшість підлітків – 36,3 % хлопців і 49,5% дівчат визначили, що це вибудовування взаємин зі світом людей, світом ідей, світом речей, збалансування власних потреб та інтересів, потреб оточуючих людей, різних груп, навколишнього середовища, визначення власного місця у світі; 40,1 % хлопців і 28% дівчат визначили, що це сукупність знань про природу, суспільство, людину, які визначають цілісність та орієнтованість її світобачення; 32,5% респондентів–хлопців і 44,8 % дівчат обрали відповідь, що це сукупність узагальнених уявлень людини про світ та її місце у світі, людські взаємини зі світом, що виконує функцію самоусвідомлення й світоорієнтування у ньому. Не було представлено жодного варіанта власного розуміння підлітками поняття “світоглядна позиція”.

Вивчаючи можливості суб'єктів впливу на формування світоглядної позиції підлітків з'ясовано, що 67,4% хлопців і 74,1% дівчат-респондентів переважним суб'єктом впливу на формування світоглядної позиції вважають сім'ю; відповідно 53,3 і 62,3% – школу; 32,07% хлопців і 36,6 % дівчат перевагу надають дитячому об'єднанню, в якому перебувають.

Щодо відстоювання підлітками власної позиції в різних життєвих ситуаціях виявлено, що 57,5% хлопців і 61,3 % дівчат відстоюють власну позицію залежно від ситуації; 33% хлопців і 34,8 % дівчат завжди відстоюють власну позицію; 1,8% хлопців не відстоюють своєї позиції. Стійкість власної позиції в різних ситуаціях виявляють 35,8 % хлопців і 32,2% дівчат, при цьому відповідно 35,3 і 43,4% можуть прислухатися до позиції іншого, якщо вона аргументована; 10,4 і 15,4% розділяють авторитетну позицію іншого (батьків, вчителів, лідерів, однолітків); 4,7% хлопців і 4% дівчат можуть змінити власну позицію, якщо на них “тиснуть”.

Аналіз результатів констатувального експерименту спрямував нас на обґрунтування логіки дослідження, зокрема моделювання процесу формування світоглядної позиції підлітків в умовах дитячого об'єднання. Специфіка діяльності дитячих об'єднань, сутність дослідженої нами проблеми дали нам змогу обґрунтувати напрями, що стали складовими комплексного дослідження: формування картини світу підлітків; виховання довірливого і справедливого ставлення до однолітків як складова світоглядної позиції підлітків; виховання власної гідності підлітків; формування адекватної самооцінки; участь підлітків у прийнятті рішень в дитячому об'єднанні; розвиток соціальної активності; формування екологічного світогляду як складової світоглядної позиції підлітків.

Зважаючи на те, що моделювання – це створення образу цілеспрямованої педагогічної діяльності, що забезпечуватиме досягнення мети з урахуванням умов і можливостей щодо її організації, доцільним нами було обрано прогностичне соціально-педагогічне моделювання (за В.Загвязинським). Розроблена структурно-функціональна модель формування світоглядної позиції

підлітків в дитячому об'єднанні полягає у системно-цілісному співвідношенні “світ-людина” і “людина-світ”, що дає змогу визначити концептуальні підходи, на які спирається наукове дослідження. Узагальнюючи застосування різних науково-дослідницьких підходів та з урахуванням нашої теми, найбільш доцільними нами обрано світоглядний, системний, особистісно орієнтований та діяльнісний методологічні підходи.

Ґрунтуючись на тому, що світоглядна позиція виступає як інтегративна характеристика, якої набуває особистість в результаті цілого ряду цілеспрямованих соціально-педагогічних впливів (доцільних методів та форм організації виховного процесу та завдяки власній активній позиції в процесі різнобічної діяльності і спілкування тощо), було розроблено програму формувального експерименту і направлено до експериментальних майданчиків варіативно-модульну програму “Підліток і світ: світоглядна позиція”. Мета програми полягає у формуванні світоглядної позиції підлітків у дитячому об'єднанні, виховання потреби до гармонізації відносин у метасистемі “Людина – світ”. Програма побудована за модульним принципом, містить модулі: “Я у світі”, “Підліток і образ “Я”, “Підліток та інші люди”, “Підліток і природа” з відповідним підбором формуючих впливів, що створює додаткові можливості для її диференційованого впровадження у різних дитячих об'єднаннях.

Дана програма дає змогу керівникам творчо підходити до реалізації діяльності з формування світоглядної позиції підлітків в конкретному дитячому об'єднанні з урахуванням їхніх інтересів, домагань, очікувань. Сьогодні у 10 експериментальних майданчиках лабораторії відбувається апробація програми, проводяться контрольні зрізи.

Зрозуміло, що в межах одного дослідження неможливо вирішити всі питання щодо означеної проблеми, тому ми намагалися надати їй широкого громадського розголосу через організацію і проведення Міжнародної науково-практичної конференції “Формування світоглядної позиції підлітків у дитячих об'єднаннях”. У конференції взяли участь 100 учасників з 15 областей України, АР Крим та м. Києва. З них представники: 6 всеукраїнських дитячих громадських організацій, 4 вищих навчальних закладів і 6 наукових та інших установ України. У роботі конференції взяли участь науковці і практики з м. Новосибірська та м. Костроми (Росія) та м. Мінська (Республіка Білорусь). Досвід всіх експериментальних майданчиків лабораторії було представлено на конференції та у матеріалах збірника статей учасників.

Дослідження діяльності різних дитячих об'єднань дає змогу зробити висновок про те, що сьогодні існує ряд проблем, які потребують як науково-педагогічного осмислення, так і практичного вирішення. Це, зокрема, проблеми вдосконалення нормативно-правової бази щодо функціонування дитячих об'єднань в Україні, вирішення яких забезпечило б комплекс умов для їхнього розвитку на всіх рівнях і підтримку їхньої діяльності. Необхідне якісне удосконалення науково-методичного забезпечення діяльності дитячих об'єднань, системи підготовки і перепідготовки кадрів, які працюють з дітьми. Потребують подальшого осмислення питання цілепокладання, розвитку дитячого самоуправління, соціальної активності та ініціативності дітей.

## Література

1. Зязюн І. А. Світоглядна парадигма освіти / І. А. Зязюн // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. праць. – вип. 5. – Харків: УПА, 2003. – С. 24–31.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Щерба С. П. Філософія: короткий виклад: навч. посіб. / С. П. Щерба, М. Г. Тофтул [та ін.]. – К.: “Кондор”. – 2003. – 352 с.

*Н.А.Пустовіт*

*м.Київ*

## ДВАДЦЯТЬ РОКІВ ЛАБОРАТОРІЇ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ: ДОСЯГНЕННЯ І ПЕРСПЕКТИВИ

**Анотація.** У статті представлена історія становлення та наукові досягнення лабораторії екологічного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

**Ключові слова:** лабораторія екологічного виховання, тематика досліджень.

Лабораторію екологічного виховання створено у 1992 році у Науково-дослідному Інституті педагогіки України з метою теоретичного обґрунтування та розроблення методичного забезпечення всіх ланок шкільного екологічного виховання. Тематика науково-дослідної роботи лабораторії завжди тяжіла до виховної проблематики, однак деякий час радше інтуїтивно, ніж науково обґрунтовано. Ця тенденція набула послідовного характеру після утворення Інституту проблем виховання і входження лабораторії до його складу.

Посилення виховних аспектів відобразилось в обґрунтованих принципах екологічного виховання школярів, що передбачають:

- цілеспрямоване стимулювання емоційно-чуттєвої сфери – важливого регулятора взаємодії особистості і природи;
- трансформацію усталених споживацьких стереотипів щодо навколишнього середовища, корекцію особистого екологічного досвіду і формування нових цінностей щодо довкілля та відповідних моделей поведінки;
- розширення спілкування та обміну інформацією учнів в активних формах і методах.

Теоретико-методичні розробки співробітників лабораторії спрямовані на доповнення змісту освіти інформацією стосовно екологічних проблем, які безпосередньо стосуються школярів і відповідають їхнім інтересам. Це, зокрема, питання утримання і гуманного ставлення до тварин, побутове забруднення, енергозбереження, комплексний екологічний менеджмент у побуті.

На основі такого змісту школярі набувають вмінь розпізнавати екологічний контекст будь-яких ситуацій і власних дій і, відповідно, навчаються приймати компетентні рішення, здійснювати екологічно доцільні вчинки. Особливо ефективними є самостійний експеримент і пошук, уміння аналізувати й критично осмислювати наявні інформацію і досвід, знаходити та обґрунтовувати альтернативні рішення проблемних ситуацій. Потужний вплив має практична соціально значуща діяльність школярів.

За час існування лабораторії досліджено шість науково-дослідних тем.

*1992-1995 рр.* – “Формування екологічної культури школярів”. Під час дослідження цієї теми розпочато роботу з розроблення Концепції екологічної освіти в Україні. Навчальний посібник “Екологічні ігри, задачі та вікторини” (автори Пустовіт Н. А., Плечова З. Н.) стає переможцем конкурсу “Трансформація гуманітарної освіти в Україні” і виходить друком у видавництві “Наукова думка”.

*1996–1998 рр.* – “Міжпредметний підхід до екологічного виховання школярів”. Під час цієї роботи розроблявся Стандарт змісту шкільної екологічної освіти. Найвагоміші публікації: Екологія. Узагальнюючий курс для учнів 10–11-го класів загальноосвітніх шкіл //Екологічна освіта школярів: Збірник програм 5–11 класи. – К. : Перун, 1998; Людина і довкілля. – К.: Абрис, 1997. Цей посібник видається в рамках Міжнародного проекту, у якому науковці лабораторії беруть участь на рівні підготовки методичного посібника, а також на рівні адаптації і проведення тренінгів для вчителів України. Завдяки цьому проекту співробітники оволодівають інтерактивними технологіями, набувають навичок тренерської роботи.

*1999–2001 рр.* – “Особистісно орієнтовані технології екологічного виховання школярів”. Розпочинається співпраця із Всеукраїнськими екологічними організаціями “Екологічна ліга” та “Екологічна варта”, для якої розробляється проект “Прибери планету” // Імідж сучасного педагога. – 2000. – № 7. Цей проект реалізується і донині (методичні матеріали затсосовуються у різних областях України) і позитивно оцінюється педагогами.

*2002–2004 рр.* – “Організаційно-методичне забезпечення особистісно орієнтованого екологічного виховання школярів”. Спільно з ресурсно-методичним центром “АЙОРН-Україна” реалізуються екологічні Інтернет-проекти “Поруч з нами” і “Нечупара”. Розробляються технології взаємодії школи, батьків, громадських організацій, екологічна складова освіти в інтересах стійкого розвитку.

*2005–2007 рр.* – “Науково-методичні основи формування екологічної компетентності учнів загальноосвітньої школи”. У процесі дослідження здійснюється активна співпраця з Управлінням охорони навколишнього природного середовища КМДА, ГО “Жива планета”, спільно з якими розробляються навчально-просвітницькі та інформаційні проекти “Правила утримання домашніх тварин”, “Натисни на сміття”, “Дім, в якому ти живеш”, “Енергозбереження”, “Екологічний атлас маленького киянина”, “Екологічний атлас Києва” та інших. Розробки науковців привертають увагу Міністерства охорони навколишнього природного середовища, і у 2007 р. реалізується Всеукраїнський проект “Дім, в якому ти живеш”. Цього ж року також з ініціативи Міністерства охорони навколишнього природного середовища укладається науково-популярне видання “Екологія для дітей”. Матеріали цих проектів застосовуються у навчальних закладах і мають попит донині.

Науковці беруть участь у підготовці статей до видання: Екологічна енциклопедія: у 3 т. /редколегія: А. В. Толстоухов (головний редактор) [та ін.] – К. : ТОВ “Центр екологічної освіти та інформації”, 2006.

2008–2010 *pp.* – “Науково-методичні основи формування екологічно доцільної поведінки учнів загальноосвітньої школи”. У видавництві “Педагогічна думка” виходить друком плановий посібник “Формування екологічної компетентності школярів: наук.-метод. посібник /Н. А. Пустовіт, О. Л. Пруцакова, Л. Д. Руденко, О. О. Колонькова (2008). Спільно з Управлінням охорони навколишнього природного середовища КМДА та ГО “Жива планета” реалізується проект “Місто, в якому ти живеш” (2008). Науковці беруть участь у підготовці статей до “Енциклопедії освіти” (2008 р.). Методичні розробки науковців використовуються у міжнародних проектах: підручник “Устойчивое развитие” (2009); методичний посібник “Зелений пакет” (2010).

2011–2013 *pp.* – “Технології формування культури екологічної поведінки учнів основної школи”. Започатковується співпраця з обласним інститутом післядипломної освіти педагогічних працівників, ГО “Київський еколого-культурний центр”. Результати першого року дослідження науковців за цією темою відображені у виступах і матеріалах конференції.

За час існування лабораторії співробітниками, аспірантами і пошукувачами захищено 12 кандидатських дисертацій. “Випускники” працюють у лабораторії або долучаються до спільної науково-дослідної роботи як наукові кореспонденти, проходять стажування.

Своєрідною візитною карткою лабораторії є співпраця з КП “Будинок вчителя” та “Київський міський будинок природи”, спільно з якими вже кілька років поспіль проводяться семінари для педагогів, а з Будинком природи – ще й виходять друком методичні рекомендації з актуальних питань екологічного виховання школярів (2006; 2007; 2010 *pp.*)

Відзначаючи 20-річчя лабораторії, хочеться з вдячністю згадати З. Плечову, Л. Вороніну, Л. Руденко, чий науковий досвід і життєва мудрість чимало важили для становлення підрозділу.

Про досягнення лабораторії свідчать численні дипломи, грамоти, інші нагороди. Зокрема, науковці відзначені знаком “Відмінник освіти” (Н. Пустовіт, Л. Руденко); стипендією Кабінету міністрів України (О. Пруцакова); Подякою КМДА (Н. Пустовіт).

## 2. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

*Т. Ф. Алексєєнко*

*м. Київ*

### КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНО-ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ПІДРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

**Анотація.** У статті розкрито основні теоретичні підходи та концептуальні соціально-педагогічні ідеї формування соціально-значущих якостей особистості у груповій добродійній діяльності

**Ключові слова:** соціально-значущі якості особистості, соціально-педагогічна діяльність, добродійність.

Формування соціально-значущих якостей підростаючого покоління є необхідною умовою розбудови громадянського суспільства, оптимізації їхнього соціального розвитку, відповідно до завдань, вікових потреб і потреб соціуму. Необхідність їх формування актуалізовано у Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Про позашкільну освіту”, “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні”, у Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті, положеннях Національного плану дій щодо виконання Конвенції ООН про права дитини, Постанови КМУ “Про затвердження положення про волонтерську діяльність у сфері надання соціальних послуг” (№ 1895, 2003 р.), Програми виховання дітей та учнівської молоді (розробленої в Інституті проблем виховання НАПН України).

Проблема формування соціально-значущих якостей особистості активно розробляється у вітчизняній і зарубіжній педагогіці, філософії, психології і перевіряється у практиці соціального виховання.

Психологічні структури особистості вибудовуються на двох основних підходах: індуктивному (Р. Кеттел, Г. Айзенк, у сучасній російській психології – В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольський) та дедуктивному (З. Фрейд, К. Юнг, Б. Г. Ананьєв, А. В. Петровський, К. К. Платонов та ін.).

Для створення моделі соціально-значущих якостей доцільно використовувати обидва підходи. Базою слугує функціональна динамічна психологічна структура особистості К. К. Платонова, на яку ми “наклали” сітку лінгвістичних понять про якості особистості. Наукове уявлення про структуру особистості доповнюється поглядами таких відомих дослідників, як У. Джеймс, К. Юнг, А. Маслоу, К. Роджерс, Л. С. Виготський, Б. Г. Ананьєв, С. Л. Рубінштейн, Г. С. Костюк, П. Р. Чамата та ін. про те, що “ядром” особистості є її самосвідомість.

Передумовою створення науково-методичних засад розвитку соціально-значущих якостей особистості може виступити теорія відносин В. Н. М’ясищева, згідно якої завданнями виховання є культивування навколо



особистості таких відносин, які можуть утворювати суб'єктивне багатство особистості у формі її потреб, інтересів, нахилів, і саме такого змісту, в якому зацікавлене суспільство; формування взаємопов'язаних компонентів тріади ставлень до праці, суспільної власності, інших людей, до самого себе, визначених А. Бодальовим, а саме: відповідної системи поглядів, адекватних форм реагування на соціальні цінності, співпраця і спілкування. Важливими для розуміння сутності особистості і процесу її формування є концептуальні розробки І. Д. Беха, який пов'язує цей феномен з відповідністю складових морального образу "Я" особистості.

Дитина завжди намагається ствердитися в колективі, адже самоствердження – фундаментальна потреба людини в самовираженні й саморозкритті. Проблему самоствердження особистості вивчали А. Маслоу, К. Роджерс, Н. Комбс, Ж. Піаже. Природа соціального самоствердження особистості має суперечливий характер і зумовлена розвитком потребо-мотиваційної сфери особистості. Процес соціального самоствердження особистості розглядається як поступове набуття людиною соціального досвіду та самоактуалізації її метапотреб. Ця фундаментальна потреба реалізується у процесі організованої співдіяльності.

Філософія пропонує методологію вивчення соціальних проблем малих груп і закономірності їх пізнання (Г. Антипіна, Е. Ільєнков, М. Рокич).

Соціологія більшою мірою орієнтована на дослідження особистості як об'єкта і суб'єкта соціальних відносин, насамперед у малих групах – сім'ї, навчальному класі, трудовому колективі, групі друзів (О. А. Донченко, А. М. Маковецький, І. О. Мартинюк, В. О. Тихонович, В. Т. Циба, О. О. Якуба та ін.). Соціальна психологія досліджує якість виконання соціальних ролей членами різних малих груп (Я. С. Коломинський, Н. П. Лукашевич, О. І. Пригожин).

У педагогіці вивчаються можливості впливу на розвиток особистості педагогічної організації групової діяльності (А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, А. Захаренко, Р. А. Литвак та ін.).

Соціально-педагогічний підхід щодо формування соціально-значущих якостей підростаючої особистості найбільшою мірою розкривається у контексті організації і здійснення добродійної та волонтерської діяльності дітей, спрямованої на підтримку і допомогу різним соціально вразливим групам населення та тим, хто вже опинився у складних життєвих обставинах.

Добродійність як вид діяльності, пов'язаний з наданням допомоги та підтримки тим, хто її потребує, виходячи із загальнолюдських принципів гуманності та взаємодопомоги здійснюється, виключно безкорисливо, завжди була невід'ємною частиною української культури та традицій. Залучення дітей та молоді до добродійної діяльності є одним із шляхів формування у них громадянської позиції та розв'язання гострих соціальних питань без участі держави.

Добродійність є методологічним принципом соціально-педагогічної роботи, соціокультурним утворенням і феноменом групової діяльності, який розкривається як вид умотивованої соціально схвалюваної групової поведінки.

Проблема добродійної діяльності у сфері освіти України відображається у контексті її історичного розвитку в наукових працях вчених минулих століть (А. Братчикова, П. Батюшкова, М. Грушевського, А. Дорошенка, М. Драгоманова, М. Костомарова та ін.) та сучасності (Б. Євтуха, І. Звереві, З. Бондаренко, Н. Калениченко, Т. Лях, В. Мельникова, С. Поляруш, Н. Сейко, О. Сухомлинської, М. Сухорукова та ін.). Як система, це явище склалося в Україні у другій половині ХІХ століття внаслідок соціокультурних особливостей і розробки нормативно-правового підґрунтя добродійної діяльності, а її популярність формувалася на рівні ментальнісних характеристик слов'ян, зокрема, милосердя до обездолених. У соціально-педагогічній практиці вона розкривається у контексті благодійної та волонтерської діяльності.

Основна ідея соціально-педагогічного дослідження полягає в тому, щоб сформувавши мотивацію і залучити до такого виду соціально-ціннісної діяльності різні вікові групи дітей та учнівської молоді, виховувати у них чуйне ставлення до потреб і проблем інших людей, навчати компетентному поведінню у різних життєвих ситуаціях і з різними суб'єктами соціальної взаємодії.

Головним інтегруючим чинником групи може виступати соціально зумовлена спільна предметна діяльність як організована система активності її членів, спрямована на добродійність. Здійснення спільної діяльності, участь членів групи в ній зумовлюватиме формування у них таких соціально-значущих якостей, як: соціальна активність й ініціативність, відповідальність, альтруїзм, милосердя, особистісна гідність, уміння працювати в колективі (команді) та інших. Групові взаємини та групова взаємозалежність охоплюють канали комунікації, групової діяльності, вияв різноманітних емоцій, що відображають рівень розвитку групової свідомості. Усі вони реалізуються в соціально-ціннісній діяльності, яка є основою, інтегруючим чинником і головною ознакою добродійної діяльності групи.

Участь дітей у суспільному житті – це показник їхнього особистісного розвитку, активної громадянської позиції та демократичності суспільства, здатного прислухатися до голосу дитини у питаннях, що її стосуються, з метою створення середовища, сприятливого для дітей, позитивних змін у країні.

Організація соціально-педагогічної роботи по залученню дітей і молоді до групової добродійної діяльності може забезпечувати профілактику девіантної поведінки, беззмістовного проведення вільного часу, споживацтва, індивідуалізму суб'єктів такої діяльності, виховувати гуманне ставлення до інших (передусім, менш захищених і тих, хто опинився у складних життєвих обставинах), формувати відповідальну поведінку, гуманістичну свідомість. Вона також стратегічно “працюватиме” на: популяризацію ідей добродійності, активізацію місцевої громади на розв'язання актуальних соціально-педагогічних проблем; створення широкого інформаційного поля для подолання байдужості громадськості до стану екології довкілля, культурних цінностей суспільства та соціального самопочуття і долі тих, хто знаходиться поряд.

Дослідженням будуть охоплені малі групи школярів і учнівської молоді, по можливості, їхні родини. Цільовими групами добродійної діяльності стануть: діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування; однолітки, що

перебувають на індивідуальних формах навчання у зв'язку зі станом здоров'я (ДЦП, післятравматичні стани, тяжкі захворювання); ветерани війни і праці; обдаровані діти, які не мають достатніх умов для самореалізації та ін. Добродійна групова діяльність буде здійснюватись у Дитячих будинках, притулках, соціально-реабілітаційних центрах, пенітенціарних установах, за місцем проживання і навчання дітей та учнівської молоді.

Соціально-значущі якості особистості будуть формуватися у різних видах добродійної діяльності: творчій, продуктивній, міжособистісній, міжгруповій. Рівень сформованості соціально-значущих якостей особистості буде перевірятися як у різних видах групової добродійної діяльності, так і у системах різних ставлень: до себе, до іншого, до соціального оточення, до малої батьківщини, до якості виконання соціальних ролей, до суспільно корисної праці тощо. У найбільш загальному вираженні вони будуть відображати рівень сформованості гуманістичної свідомості, ціннісні ставлення та соціально-ціннісний характер конкретної діяльності.

***В. В. Вербицький***

*м. Київ*

## **ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ**

***Анотація.*** Розкрито психолого-педагогічні умови формування дослідницької компетентності старшокласників, описано процес становлення дослідницької компетентності учнів, проаналізовано основні компоненти рівня готовності особистості до формування дослідницької компетентності.

***Ключові слова:*** дослідницька компетентність, рефлексія, над предметність, формування дослідницької компетентності.

Проблема дослідницької діяльності на сьогоднішні дуже актуальна. Це пов'язано із соціальними й економічними перетвореннями, що відбуваються у світі, зміною ціннісних орієнтацій. У суспільстві посилюється усвідомлення значущості кожної особистості. У зв'язку з цим саме навчання покликане задовольнити пізнавальні потреби учнів, розкрити і розвинути їхні задатки і здібності, адаптувати навчальний процес до психологічних особливостей учнів, сприяти їхньому творчому саморозвитку. Організація навчально-виховного процесу в освітньому закладі висуває високі вимоги до педагогічних працівників. Сьогодні навчальні заклади потребують педагогів-професіоналів, які мають хороші знання, вміють адекватно сприймати інновації в освіті і підготовлені на рівні інтеграції теорії та практики [1].

Незважаючи на значне число наукових праць, присвячених розгляду компетентнісного підходу в освіті, опису видів компетентностей, організації профільного навчання та навчально-дослідницької діяльності, практично в жодній з них не розглядається проблема розвитку дослідницької компетентності учнів навчального закладу в умовах профільного навчання. Дослідницька компетентність залишається недостатньо вивченим питанням, і за різноманіття підходів відсутнє єдине розуміння її сутності та процесу розвитку. Незважаючи

на безсумнівні успіхи учнів в освоєнні дослідницьких умінь і навичок, на практиці організація навчально-дослідницької роботи має фрагментарний характер, учні відчувають труднощі в проведенні досліджень та оформленні їхніх результатів; навчально-дослідницька діяльність спрямована лише на формування дослідницьких умінь і навичок, при цьому не враховуються особистісно-сміслові аспекти даної проблеми [2].

На сьогоднішні актуальним є питання: Як ефективно використовувати в роботі педагога нові методи і нові педагогічні технології, що сприяють підвищенню якості освіти? Тобто, педагог повинен перебувати в постійному пошуку шляхів удосконалення навчально-виховного процесу.

Таким чином, дослідницька діяльність учня і педагога, в якій враховуються індивідуальні особливості кожної дитини, пришвидшить реалізацію концепції навчання. Отже, постає питання: Як працювати на занятті з групою учнів і одночасно з кожним учнем?

Відповіддю, спрямованою на вирішення основної суперечності традиційної школи, пов'язаною із груповою формою навчання та індивідуальним характером засвоєння, є принцип диференційованого підходу до навчання, яке буде здійснюватися на індивідуальному рівні. Завданням ж педагога при здійсненні даного підходу в навчанні стає створення таких психолого-педагогічних умов, які забезпечували б активне стимулювання учнів самооцінкою освітньої діяльності на основі самоосвіти, саморозвитку, самовираження в ході оволодіння знаннями. Залучення дітей до ранньої науково-дослідницької пошукової діяльності є однією з форм навчання в сучасному навчальному закладі, дає змогу найбільш повно визначати і розвивати як інтелектуальні, так і потенційні творчі здібності, причому індивідуально у кожної дитини - така загальна стратегія інноваційної діяльності в рамках сучасної освітньої політики.

Дослідницька діяльність старшокласників створює реальні передумови для встановлення наступності між середньою та вищою освітою, дає змогу максимально враховувати інтереси, можливості і здібності учнів, допоможе їм правильно зорієнтуватися в тій сфері, яку вони собі оберуть [3].

Виділення перетворювального характеру дослідницької компетентності дає змогу представити її як інтегральну особистісну якість, яка виражається в усвідомленій готовності і здатності самостійно освоювати і отримувати системи нових знань в результаті перенесення змістового контексту діяльності від функціонального до перетворювального, базуючись на засвоєній сукупності знань, умінь, навичок і способів діяльності.

Дослідницька компетентність розкриває рівень розвитку розумових процесів і дослідницьку активність:

- бачити і виокремлювати проблеми, будувати припущення про їх вирішення, уміти поставити завдання, виявити в ньому його умови;
- уміти робити припущення про можливі причини і наслідки явищ матеріального й ідеального світу, висувати гіпотези, обґрунтовувати їх;
- утримувати одночасно кілька значень складних явищ, подій, текстів, висловлювань і т.п.

Формування дослідницької компетентності базується на ідеї поєднання та інтеграції, цілісності подання змісту дослідницької діяльності, дає змогу проводити дослідження на метапредметному рівні і відпрацьовувати технології з виділенням компетентності цієї дослідницької діяльності:

- цілепокладання;
- цілевиконання;
- рефлексія границь і результат дослідницької діяльності.

Розглядаючи характеристики ключових компетентностей стосовно дослідницької компетентності можна констатувати, що учень, здійснюючи дослідження, проходить свій шлях вирішення поставленого завдання через евристичні підходи, не використовуючи відомі алгоритми. У цьому виявляється неалгоритмічність дослідницької компетентності. Учень, що займається дослідженням, здатний переносити дослідницький підхід на різні сфери діяльності і застосовувати в різних ситуаціях, що підтверджує поліфункціональність, універсальність і надпредметність дослідницької компетентності. Багатомірність дослідницької компетентності підтверджується застосуванням учнем у дослідженні аналітичних, критичних, комунікативних та інших умінь, а також здорового глузду. Дана компетентність мобільна, рухлива, варіативна в будь-якій ситуації і на будь-якому предметному матеріалі. Іншими словами, дослідницька компетентність є ключовою, що визначає значимість її формування.

Становлення дослідницької компетентності учнів – це процес цілеспрямованого, закономірного розвитку навичок і вмінь визначення мети, цілевиконання в дослідницькій діяльності. Дослідницька діяльність виступає як форма організації освітнього процесу, як мотивована, самоорганізована діяльність, обумовлена логікою наукового дослідження та особистісним ставленням до розглянутої проблеми і спрямована на отримання нового знання. Водночас метою дослідницької діяльності є не тільки кінцевий результат, а й сам процес, в ході якого розвиваються дослідницькі здібності учнів, формується дослідницька компетентність. Залучення до дослідницької діяльності пов'язане з визначенням рівня готовності до неї, яка містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний і діяльнісно-практичний компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент являє собою систему мотиваційно-ціннісних і емоційно-вольових ставлень учнів до світу, до діяльності, до людей, до самого себе, до своїх здібностей, їхнього розвитку. Усвідомленість і мотивація до конкретного змісту дослідницької діяльності формується в спеціально організованих умовах навчально-пізнавальних ігор, навчальних дискусій, методів емоційного стимулювання тощо. Ці умови ставлять учня в активну позицію дослідника, який оволодіває універсальними засобами пізнавальної діяльності, залучають до критичного аналізу, відбору та конструювання особистісно значущого змісту дослідницької діяльності.

Когнітивний компонент включає систему знань про природу, суспільство, мислення, техніку, засоби діяльності, засвоєння яких забезпечує формування у свідомості учнів наукової картини світу, озброює діалектичним підходом до пізнавальної та практичної діяльності. Зміст освіти орієнтований на формування

готовності учнів до дослідницької діяльності, відповідає принципам проблемності, глобального характеру тем, різноманіття і багатofункціональності та спрямований на розвиток універсальних способів пізнавальної діяльності.

Діяльнісно-практичний компонент готовності учнів до дослідницької діяльності, досвід творчості (на основі розумових операцій репродуктивного, продуктивного і евристичного типів) розглядається як системоутворююча якість. Саме вона “покликана забезпечити процесуальну готовність до вирішення проблем, до творчого перетворення дійсності”.

Отже, на етапі становлення дослідницької діяльності учнів виникають нові функції педагога: виявлення усвідомлених і неусвідомлених прагнень учнів до дослідницької діяльності; діагностика індивідуальних особливостей особистості; створення вільної зони творчості; організація співробітництва педагога і учнів у процесі пошуку рішення; координація цілеспрямованого вибору творчої діяльності; розробка індивідуальної стратегії дослідження, навчання і розвитку, формування і розвиток стійкої мотивації до досліджень.

Таким чином, сучасний етап розвитку освіти України характеризується активним впровадженням компетентнісного підходу до навчання, що сприяє інтеграції України в Європейський освітній простір. Якісне навчання не мислиться без навичок науково-дослідної, проектної діяльності педагога та учня.

#### Література

1. Алексеева Л. Н. Исследовательская деятельность учащихся: формирование норм и развитие способностей / Л. Н. Алексеева // Исследовательская работа школьников. – 2003. – № 4.
2. Ушаков А. А. Развитие исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы в условиях профильного обучения : дисс. канд. пед. наук : 13.00.01 / А. А. Ушаков [Место защиты: Адыг. гос. ун-т]. – Майкоп, 2008. – 190 с.
3. Савенков А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании / А. И. Савенков // Школьные технологии. – 2004. – № 4.
4. Рідна школа. – 2007. – № 933.
5. Рідна школа. – 2008. – № 7–8 (943–944).

*Н. В. Вишнівська*

*м. Київ*

### **ДО ПИТАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДО ВИХОВАННЯ МИЛОСЕРДЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*Анотація.* Розглядаються питання готовності педагогів шкіл-інтернатів до виховання милосердя у молодших школярів.

*Ключові слова:* готовність педагогів, милосердя, молодші школярі, школи-інтернати, виховання милосердя.

Проблема виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів є пріоритетною в сучасному українському суспільстві. Актуальність досліджуваної проблеми обумовлена рядом суперечностей між: значним потенціалом позаурочної діяльності щодо виховання милосердя в учнів

початкових класів шкіл-інтернатів та його недостатнім використанням в практиці зазначених установ; необхідністю професійної підготовки педагогів шкіл-інтернатів до виховання милосердя у молодших школярів та недостатньою розробленістю змісту, форм і методів такої діяльності.

Головним педагогічним засобом виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів є особистість самого педагога. Педагог, працюючи з даним контингентом вихованців, завжди повинен пам'ятати, що має справу з педагогічно занедбаними дітьми. Через це у відносинах з ними, він має виявляти більше уваги, сердечності, людяності.

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

Мотив – суб'єктивна активність особистості у формі спонукаючої причини до досягнення означених життєвих та ситуативно значущих потреб [1]. Отже, основною у процесі виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів є емоційно-позитивна мотивація педагога школи-інтернату, усвідомлення актуальності та необхідності даного аспекту професійної діяльності, бажання ефективно здійснювати її.

Результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що значна більшість молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів виявили низький рівень вихованості милосердя – 30,4 % учнів.

Для виявлення причин такого стану нами було діагностовано рівні готовності педагогів до роботи з виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів.

Готовність педагога до виховання милосердя у молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів розглядається нами як приватне виявлення готовності до самостійної діяльності, як цілісне особистісне утворення, що виявляється в його активно-позитивному ставленні до педагогічної професії, а також сформованості професійної самосвідомості.

Згідно з провідними ідеями особистісно-діяльнісної теорії (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші) виділення структури готовності педагогів шкіл-інтернатів до виховання милосердя у молодших школярів ми будемо розглядати в єдності чотирьох взаємопов'язаних структурних компонентів:

- ціннісно-мотиваційного, заснованого на стійкій спрямованості щодо організації процесу виховання милосердя як актуального аспекту професійної діяльності, бажання виконувати цю діяльність на високому рівні, прагнення допомогти вихованцям в їх життєвому становленні;

- когнітивного, який об'єднує сукупність знань педагога щодо його ролі у розвитку та саморозвитку особистості дитини, яка формується в умовах позасімейного виховання, знання про сутність милосердя та специфіку його виховання у молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів;

- морально-психологічний, що пов'язаний із здатністю педагога до емпатії, толерантності як терпимості у ставленні до іншого;

- діяльнісно-технологічний, який охоплює володіння педагогами формами і методами виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів.

Подана структура готовності педагога до виховання милосердя у молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів була взята нами за основу під час проведення дослідно-експериментальної роботи.

Показниками готовності педагога до організації виховання милосердя у молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів виступають: емоційно-позитивна мотивація щодо виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів як актуального аспекту педагогічної діяльності; бажання ефективно здійснювати її; знання про сутність милосердя та специфіку його виховання у молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів; здатність педагога до емпатії, толерантності як терпимості у ставленні до іншого; володіння формами і методами виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів.

З метою виявлення рівнів готовності вихователів шкіл-інтернатів до виховання милосердя у молодших школярів було використано опитування за авторською анкетною, бесіди, вивчення педагогічного досвіду роботи загальноосвітніх шкіл-інтернатів, тест “Ваші емпатійні здібності” (В. Бойко), тест “Комунікативна толерантність” (В. Бойко).

Для виявлення ставлення педагогів до проблеми виховання милосердя у молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів було запропоновано запитання: “Як Ви вважаєте, чи є проблема виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів актуальною проблемою сучасності? Чи може школа-інтернат досягнути значних успіхів у вихованні милосердя у молодших школярів?”

Результати анкетування свідчать, що 87,7 % вихователів шкіл-інтернатів вважають цю проблему актуальною. При цьому більшість педагогів зазначають, що виховання милосердя у дітей є однією з головних цілей виховання, оскільки завдання сучасної школи полягає у вихованні у молодого покоління милосердності як якості особистості. Поряд із тим вихователі зазначають, що школа-інтернат може досягнути значних успіхів у вирішенні цього питання, при цьому велике значення покладають на позаурочну діяльність.

За результатами діагностичної роботи виявлено високий, середній і низький рівні готовності педагогів шкіл-інтернатів до виховання милосердя у молодших школярів.

Високий рівень готовності до виховання милосердя у молодших школярів виявили 34,2 % педагогів. Він характеризується емоційно-позитивною мотивацією щодо організації процесу виховання милосердя у молодших школярів як актуального аспекту професійної діяльності. Педагоги, віднесені до цього рівня мають глибокі знання про сутність милосердя та специфіку його виховання у молодших школярів шкіл-інтернатів; мають високий рівень емпатії, високий рівень сформованості толерантності як терпимості у ставленні до іншого; володіють формами і методами виховання милосердя у молодших школярів.

Середній рівень готовності до виховання милосердя у молодших школярів виявили 45,6 % педагогів. Для цієї групи педагогів характерна ситуаційна спрямованість щодо виховання милосердя у молодших школярів, вони мають достатні знання про сутність милосердя; виявляють середній рівень емпатії,



середній рівень сформованості толерантності як терпимості у ставленні відношенню до іншого; характеризуються недостатнім володінням формами і методами виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів.

Низький рівень готовності педагогів до виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів виявило 20,2 % педагогів. Для цієї групи педагогів характерними є відсутність спрямованості щодо виховання милосердя у молодших школярів, небажання ефективно здійснювати його. Педагоги, віднесені до цієї групи виявляють недостатні знання щодо сутності та специфіки виховання милосердя у молодших школярів. Для них характерним є низький рівень емпатії, низький рівень сформованості толерантності. Вони не володіють формами і методами виховання милосердя у молодших школярів.

Отже, констатувальний етап дослідження засвідчив, що більшість педагогів шкіл-інтернатів не володіє достатніми знаннями з питань виховання милосердя у молодших школярів, робота у цьому напрямі має переважно епізодичний характер; значна кількість педагогічних працівників не достатньо обізнана з формами і методами виховання милосердя у молодших школярів; можливості позаурочної діяльності використовуються не повною мірою. Таким чином, виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів поза організацією спеціальної цілеспрямованої роботи відбувається неефективно.

#### Література

1. Психология личности : в 2-х т., [хрестоматия] – Самара : БАХРАХ-М, 2000. – Т 2, – 544 с.

*Л. Галузіна*  
*м. Київ*

### **ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ – СХОДИНКА ДО НАЦІОНАЛЬНОГО САМОУСВІДОМЛЕННЯ ТА САМОТВОРЕННЯ**

*Анотація.* Презентовано досвід патріотичного виховання гімназії №183 “Фортуна” міста Києва, створення з ветеранами мікрорайону гімназійного музею “Поруч з нами”.

*Ключові слова:* патріотичне виховання, музей гімназії “Поруч з нами”, гімназія №183 “Фортуна”.

З виникненням першої держави перед людством постала проблема виховання громадянина-патріота. Кожному типу суспільства відповідає певний тип освітньої системи, характер педагогічних відносин. У свій час до проблеми патріотичного виховання зверталися відомі педагоги Б. Грінченко, І. Огієнко, С. Русова, Г. Ващенко, В. Сухомлинський.

У 1991 році Україна проголосила себе суверенною, незалежною, правовою, демократичною, соціальною державою. Нині, інтегрування України у загальноєвропейську спільноту, її реальне існування як незалежної держави багато в чому буде залежати від свідомого вибору нинішніх учнів, від їхньої патріотичної, національної і громадянської самосвідомості, духовної зрілості. Тому сьогодні перед школою як соціальним інститутом постає завдання не тільки сформулювати необхідні компетенції, надати ґрунтовні знання з різних

предметів, а й формування і виховання громадянина-патріота, який любить свій народ, дотримується Конституції України, має почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії, свідомо ставиться до обов'язків людини і громадянина, готовий протистояти асоціальним впливам, поважає народні традиції та звичаї, шанобливо ставиться до родини, справляється з особистими проблемами, творить себе і навколишній світ, плекає рідну мову, цінує національні цінності українського народу та інших народів і націй.

У своїй роботі з патріотичного виховання педагогічний колектив нашої гімназії керується Державними національними програмами: “Освіта” (“Україна ХХІ століття”, “Діти України”), Концепцією національно-патріотичного виховання молоді, Законом України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Основними орієнтирами виховання учнів 1–11 класів ЗНЗ”.

Запорукою ефективності виховного процесу є органічне поєднання принципів національно-патріотичного виховання в цілісну систему, яка забезпечує досягнення відповідних результатів. Розвиток патріотичного виховання слід починати із засвоєння дитиною азбучних істин того, що процес цей довготривалий та нелегкий. Для того щоб він був результативним, необхідно дотримуватись певних принципів: зацікавленість дитини; безпосередня участь кожного учня у підготовці та проведенні заходів; систематичність та системність; різноманітність тематики; урахування вікових особливостей.

У молодшому шкільному віці у дитини формується здатність пізнавати себе як члена сім'ї, родини, дитячого об'єднання, як учня, виховується любов до рідного дому, школи, своєї країни, її природи, до рідного слова та державної мови, побуту. У підлітковому віці виховується духовно осмислений, рефлексивний патріотизм, любов до свого народу, нації, Батьківщини, почуття поваги до інших народів, своїх і чужих прав та свобод. У старшому шкільному віці виховується прагнення жити в Україні, пов'язати з нею свою долю, служити Вітчизні на шляху її національного демократичного відродження; працювати на її благо, захищати її, поважати Конституцію України і дотримуватися законів; володіти рідною та державною мовою, визнавати пріоритети прав людини, поважати свободу, демократію, справедливість.

Саме тому, для кожної вікової категорії проводяться різні виховні заходи. Тематика виховних заходів:

- 1–2 класи – “У нас одна Батьківщина – наша рідна Україна”, “Славетні українці”;

- 3 класи – “Я – маленький Громадянин”, “Година пам'яті”, “Легенди нашого краю”.

- 4 класи – “Люби і знай свій рідний край”, “Шануймося бо ми того варті”.

Виховні досягнення:

- 1–4 класи – сформованість основних понять про народ, націю, суспільство, державу; відчуття себе громадянином України; шанування державних символів, Конституції України; любов до культури свого народу, його традицій, звичаїв, обрядів; розуміння правил взаємодії людей у колективі, толерантне ставлення до представників інших національностей;

- 5–7 класи (5 класи “Україна пам’ятає”, “Ніхто не забутий, ніщо не забуте”, “Твоя активна позиція”, “Герої завжди поміж нас”; 6 класи “Традиції мого народу”; 7 класи “Виховуємо лідерські якості”) – усвідомлення єдності власної долі з долею Батьківщини; виховання почуття патріотизму, почуття любові до свого рідного краю, Батьківщини, народу, традицій та звичаїв; моральних, духовних та суспільно-культурних цінностей, високої моральної культури; толерантне ставлення до традицій і культури інших народів; шанування героїв України; знання і повага Законів України.

- 8–11 класи (8 класи “Моя Україна, демократична і вільна, я з нею пов’язую долю свою”, “Я – громадянин і патріот держави”; 9 класи “Україна – європейська держава”, “Видатні вчені України”; 10–11 класи “Що потрібно зробити сьогодні, щоб не всихало життєдайне джерело народної мудрості, щоб створити таку атмосферу в суспільстві, аби молодь не цуралась національного спадку, щоб шукати свій ідеал?”).

Крок за кроком, враховуючи вікові особливості дітей, школа формує:

- потреби у збереженні та примноженні духовного й матеріального багатства українського народу;
- відповідальність, як важливу рису особистості, за долю Батьківщини;
- розуміння особистістю своїх прав, свобод, обов’язків;
- громадянської життєвої позиції, участь в учнівському самоврядуванні, житті школи та громади;
- власної віри у духовні сили народу, в його майбутнє;
- усвідомлення себе патріотом і громадянином України;
- потребу у полікультурному спілкуванні на основі взаєморозуміння та поваги.

Часто замислюємося над питанням “Звертаючись до традицій, чи це не означає нехтування сьогодення?” Відповідь на це питання знайдемо у класика української літератури М. Рильського “Той, хто не знає свого минулого, не вартий майбутнього”. І дійсно це так, тільки осмисливши минуле, пізнавши витоки своєї культури та історії, можна й чіткіше зрозуміти сьогодення, і уявити майбутнє. Нині “виховання історією” набуває особливої актуальності, коли тривають активні пошуки найбільш ефективних засобів формування самосвідомості учня. Знайомство з найважливішими сторінками минулого сприяє всебічному розвитку людини як цілісної соціальної особистості.

Сьогодні музейна діяльність учня посідає особливе місце серед інших форм виховної роботи нашої гімназії. Мета створення музею, як осередку єдності поколінь, на базі гімназії виникла в 1993 році, а далі, крок за кроком, в процесі безпосереднього спілкування з ветеранами Великої Вітчизняної війни, представниками ради ветеранів мікрорайону “Юність” накопичувалися матеріали. Музей “Поруч з нами” було засновано в травні 2005 року за сприянням Ради ветеранів мікрорайону “Юність”, роботу якої очолювали ветерани війни Суханова Віра Іванівна та Корчева Віра Олексіївна.

Чільне місце в музеї займає експозиція, що налічує 8 стендів: “Початок війни”, “Визволення Києва”, “Партизанський рух”, “Втрати України”, “Діти

війни”, “Медичні працівники”, “Визволення України”, “Ветерани сьогодні”. Матеріали для цих стендів надали ветерани мікрорайону. Серед унікальних експонатів музею оригінали фотографій, преса війни, копії документації, листи, медалі, спогади ветеранів, особисті речі учасників бойових дій, гільзи, кулеметні диски, шоломи, бібліотека літератури військової тематики, – всього 100 одиниць збереження.

Робота з патріотичного виховання в гімназії пов’язана з роботою музею. Проводяться такі заходи, як уроки мужності, тематичні уроки та виховні години, години спілкування з ветеранами мікрорайону “Юність”, відзначення Дня партизанської слави, річниці визволення Києва та України, Дня Перемоги.

При музеї працює лекторська та екскурсійна групи, до складу яких входять гімназисти старших класів. Ними проводяться тематичні екскурсії для учнів гімназії, дослідницько-пошукова робота. Як результат цієї роботи створено Книгу Пам’яті про ветеранів війни мікрорайону “Юність”. Також планується проведення екскурсії для учнів інших шкіл району. Навички, здобуті в процесі такої роботи, безперечно стануть у нагоді учням у повсякденному житті.

Музей допомагає виховувати в юної зміни органічну потребу вивчати свій родовід, пам’ятати про тих, хто виборов незалежність Вітчизни, відчувати причетність до історії країни і народу через історію своєї сім’ї, поважати людей похилого віку. Адже пам’ятати – це не тільки уклін загиблим, а й засторога на майбутнє. У вічному плині історій тільки час неблаганно відокремлює головне від другорядного, загальнолюдське від особистого.

Виховна система – це живий організм, у якому змінюється склад дітей, дорослих, коректуються міжособисті та міжгрупові стосунки, з’являються нові напрями, форми і методи спільної діяльності. Створення гімназійного музею “Поруч з нами” дало змогу об’єднати багатьох людей: ветеранів Великої Вітчизняної війни, педагогів, бібліотекарів, батьківської громади й спрямувати їхні зусилля на виховання цілісної патріотично спрямованої особистості, яка пам’ятає минуле заради майбутнього.

*В. П. Горпинюк*  
*м.Київ*

## **СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ: ОРІЄНТАЦІЯ НА ЦІННОСТІ СЕРЕДНЬОГО КЛАСУ**

*Анотація.* У дослідженні запропоновано авторську концепцію соціально-професійного самовизначення учнівської молоді – самоототожнення її з представниками середнього класу та вибір сфери їхньої трудової діяльності.

*Ключові слова:* соціально-професійне самовизначення, цінності середнього класу, образ “Я – представник середнього класу”.

Підготовка учнівської молоді до соціально-професійного самовизначення через зацікавлення і мотивацію її до участі в творенні цінностей середнього класу як української соціальної реальності ще не стала предметом соціально-педагогічних досліджень. У змісті, формах і методах роботи

навчальних закладів відсутні соціально-культурні засади формування молодого покоління українців як представників середнього класу. Не привертається достатня увага до соціальної активності, громадянської ініціативи учнівської (студентської) молоді, її здатності й спромоги цілераціонально визначати свої життєві проекти та долю України за соціально-моральними цінностями середнього класу як основи майбутнього громадянського суспільства.

Основу нашої науково-дослідної роботи становили такі положення: 1) не в пристосуванні до ринкових (корпоративних) цінностей має проектуватися професійне майбутнє учнівської молоді, а в реалізації процесу становлення особистості як антропосоціального цілого; 2) людина у своїх “соціально-економічних” (“ринкових”) трансформаціях має залишатися ідентичною собі – своєму образу “Я – представник середнього класу”; 3) успішність підготовки до соціально-професійного самовизначення зумовлена рівнем усвідомлення кожним старшокласником свого ставлення до себе як до самоактуалізованого соціального суб’єкта постіндустріального суспільства та передбачає посилення соціологічної орієнтації як якісно нової підготовки саме до соціально-професійного самовизначення; 4) соціально-професійне самовизначення – це не лише отримання (за добрих обставин) професії відповідно до своїх мотивів, здібностей, нахилів, а й утвердження себе в суспільстві, суспільних відносинах, ринковій економіці завдяки гідній трудовій діяльності. (Самовизначитися – усвідомити себе, визначити своє власне існування – за Є. Климовим). Відома річ: процес самовизначення у ранній юності передбачає єдність внутрішньоособистісного самовизначення та соціального самовизначення. Соціальне самовизначення – це усвідомлення і визначення свого місця в соціумі, з’ясування своїх життєвих устремлінь і цілей, власної позиції у взаємовідносинах зі світом; це співвіднесення власних цілей і устремлінь з вимогами соціуму, своїх життєвих цінностей з узвичаєними в суспільстві, вибір варіанта життя [2, с. 46].

При розгляді проблеми соціально-професійного самовизначення учнівської молоді завважуємо такі соціальні аспекти: 1) процеси соціального становлення і розвитку молоді 2) процеси формування в молоді соціальних інтересів і позицій; 3) соціальні чинники, які впливають на формування свідомості й реальну поведінку молоді; 4) соціально-економічні та інші життєво важливі умови існування молоді та її розвитку; 5) актуальні соціальні, економічні й правові проблеми молоді (за [1, с. 366]).

Стратифікована учнівська молодь вже певною мірою розуміє, що її місце в суспільстві залежить від твореного нею позитивного образу соціально-професійного “Я” та її обставин – соціальних, сімейних, матеріальних тощо, а відтак від соціально-професійного самовизначення як чинника подальшого формування особистості, становлення її індивідуальної своєрідності та професійної успішності. У змісті, формах і методах самостійної підготовки учнівської молоді до соціально-професійного самовизначення виражається її соціально-економічна орієнтація, здійснювана на підставі власних і групових соціокультурних цінностей та під впливом прагматичних інтересів (задоволення своїх потреб – духовних, матеріальних, раціональних, ірраціональних). У

наслідку частина молоді вибирає передусім трудову діяльність (працю) – творчу, інтелектуальну, високоефективну, добре винагороджувану, організовану самим працівником, належно оцінювану в суспільстві, тобто сферу трудової діяльності середнього класу. Таким чином учні з нижчих прошарків суспільства намагаються зробити перший крок до подолання висхідної соціальної дистанції – перепони, яка відділяє їх від середнього класу – „агента технологічного і соціального прогресу та генератора соціальної мобільності в суспільстві” [1, с. 325].

Ознаками соціально-професійного самовизначення старших учнів є соціально-професійне ототожнення себе з іншими в умовах ринкової економіки (соціальна автоідентифікація), зіставлення і ранжування соціальних статусів (свого й інших людей), з'ясування причин соціальної поляризації та чинників соціальної мобільності. Сучасна молодь спроможна ототожнити себе з представниками середнього класу, котрих вона сприймає як „своїх”, стосовно яких вона може сказати “ми”. Тобто молоді властиво переживати стан ідентичності з середнім класом, а відтак активно конструювати своє майбутнє. Свої соціальні потреби й інтереси учні намагаються співвідносити не з абстрактними уявленнями диференційованого, стратифікованого суспільства, а з конкретними цінностями середнього класу та доходити соціально-адекватних висновків. Життєва програма більшості молоді – це інтегративне настановлення кожної особистості на тип соціальної поведінки представників середнього класу, орієнтація на умови і спосіб їхньої життєдіяльності. Ця програма визначає життєві цілі і передбачає засоби їх досягнення (за [1, с. 137]).

До ціннісних орієнтацій середнього класу як передвісника громадянського суспільства залічуємо культуру соціальних відносин, рівність громадян перед законом, право на власну гідність, свободу думки й совісті, соціальний оптимізм, творчу активність, надійність у праці й партнерстві, раціональний вибір трудової діяльності, повноцінну самореалізацію тощо. Середній клас покликаний об'єднати громадян у єдину націю, стати критерієм оцінки стану соціально-економічного розвитку країни.

В Україні не створено економічні й правові умови зростання і розвитку середнього класу, який виборював би собі право мати гідні робочі місця за ринкової економіки. Сутнісна характеристика нинішнього українського середнього класу – проміжна позиція його соціального стану між верхами і низами суспільства, об'єднання різнорідних груп, що заповнюють соціальний простір між 10% можновладців та 70% знедолених, що вкрай мало для утвердження його в статусі повновартісного середнього класу. Через відсутність в українського суспільства життєвої орієнтації на розбудову середнього класу не здійснюється в школі (сім'ї) ціннісно-раціональна підготовка учнівської молоді до соціально-професійного самовизначення та вибору трудової діяльності. (Молодь на досвіді двох десятиліть української незалежності остаточно втрачає довіру до вартості професійного самовизначення, здійснюваного заходами навчальних закладів).

Висновки. Передбачувані соціально-економічні зміни в країні вимагають організувати роботу навчальних закладів із соціально-професійного

самовизначення учнів як майбутніх представників середнього класу, який має свої професійні стандарти – високий професіоналізм, культуру праці, соціальну привабливість праці, професійну дисципліну тощо.

Потребує змін вектор підготовки молоді до вибору професії – не готувати молодь до “дикого” ринку праці (переважно на засадах горизонтальної мобільності всередині наймасовішої нині в Україні соціальної страти), а радше – до участі в суспільно-економічній діяльності середнього класу, що гарантує соціально виважений розподіл праці в ієрархії його професій. З метою раціонального підходу до соціально-професійного самовизначення учнівську молодь доцільно залучати до суспільно корисної, престижної, продуктивної праці представників середнього класу, зокрема на етапі профільного навчання у школі. Наразі слід ознайомлювати учнівську молодь з показниками розвитку людського потенціалу, зайнятого у трудовій діяльності середнього класу (виміри: тривалість життя, рівень освіти тощо) та з стандартами його умов і рівня життя.

Передумовою конструктивного соціально-професійного самовизначення сучасної учнівської молоді є осягнення нею цінностей середнього класу, системи його поглядів на соціальну реальність, усвідомлення своєї морально-духовної, інтелектуальної ідентичності з представниками цієї „основної частини соціальної структури суспільства з розвиненою ринковою економікою” [1, с. 324].

Українській школі і сім’ї бракує системи поглядів на соціально-професійне самовизначення учнівської молоді, його освітньої парадигми, нових підходів, форм і методів діяльності з підготовки молодого покоління до вибору трудової діяльності середнього класу. Завдання школи і сім’ї – навчити учнівську молодь утверджувати себе господарями свого краю через імплементацію цінностей середнього класу в зміст її соціально-професійного самовизначення.

#### Література

1. Соціологічна енциклопедія / [уклад. В. Г. Городяненко]. – К. : Академвидав, 2008. – 456 с. – (Серія “Енциклопедія ерудита”).
2. Шустова І. Ю. Процесс самоопределения старшеклассников / И. Ю. Шустова // Педагогика. – 2005. – №5. – С. 45–49.

*Л. А. Гуцан*  
*м. Київ*

### КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД – ОСНОВА НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

**Анотація.** Розкрито проблему використання компетентнісного підходу як основи нової освітньої парадигми.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, компетентнісно спрямована освіта, освітня парадигма.

В умовах інноваційних змін розвитку сучасної освіти з’явилася нагальна потреба суспільства у творчих, діяльних, обдарованих громадянах, здатних до

життєвого самовизначення. Новітня філософія освіти спрямовує навчально-виховний процес на формування духовного світу особистості, утвердження загальнолюдських цінностей, розкриття потенціальних можливостей та здібностей учнів, забезпечення оптимальних умов для їх життєвої самореалізації.

Сьогодні випускники шкіл, вступаючи в самостійне життя, відчують труднощі формування чітко визначених життєвих орієнтирів та суттєву розбіжність між змістом життя і змістом того, чого навчали в школі. Тому місія нової школи полягає в тому, щоб допомогти кожній молодій людині усвідомити сенс свого життя, визначити свій “образ буття”, “зустрітися зі своєю сутністю” (М. Хайдеггер), оволодіти універсальними константами життєвого світу, постійно шукаючи відповіді на “останні питання буття” (В. Біблер), що визначають орієнтири в її розвитку, систему смисложиттєвих координат, у яких вона може існувати [1, с. 20]. За останній час можна помітити, що все більше обертів набирає переорієнтація оцінки результатів освіти з понять “освіченість”, “вихованість”, “загальна культура” на поняття “компетентність” та “компетенція”, яка може забезпечити досягнення нової якості освіти, спрямованої на всебічний розвиток особистості, з метою підготовки її до активної та ефективної участі в суспільному житті, з найбільшою користю для себе та для суспільства загалом.

Аналіз останніх досліджень підтверджує, що проблема використання компетентнісного підходу в освіті стала нагальною в сучасній педагогіці.

Теорія компетентнісного підходу в освіті розроблялася і була представлена в працях як зарубіжних учених Р. Бадера, Д. Мертенса, Б. Оскарсона, А. Шелтена, так і наших вітчизняних. Українські перспективи компетентнісного підходу в сучасній освіті досліджували вчені І. Бех, Н. Бібик, 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 російські вчені І. Агапов, В. Болотов, А. Вербицький, І. Зимняя, Е. Зеєр, М. Катуніна, В. Лаптев, О. Лебедев, Н. Радіонова, В. Серіков, А. Тряпицина, А. Хуторський, С. Шишов та ін.

У вітчизняній науковій літературі найбільшого поширення набуло визначення компетентності як сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію, запропоноване С. Гончаренком. На думку І. Беха, “трактування поняття компетентність дуже широке...” [2, с. 5]. Компетентний в широкому розумінні – “це знаючий, обізнаний в певній галузі”; у вузькому розумінні – той, хто має право авторитетного судження як спеціаліст високого рівня в певному колі питань.

Бути компетентним – значить вміти реалізовувати знання, застосовувати досвід, волю і емоційний стан для вирішення проблем у конкретних обставинах. На думку багатьох українських учених, компетентність не зводиться до знань і вмінь в кількісному відношенні. Але без знань і особистого досвіду діяльності набуття ключових компетентностей неможливе. Більше того, набуття



компетентностей залежить від активності, свідомого ставлення до різних видів діяльності (праці, навчання тощо). Але водночас у тлумаченні понять “компетентність”, “ключові компетенції”, “компетентнісний підхід” і дотепер немає однаковості серед учених.

У багатьох західноєвропейських країнах спільними вважаються уміння, які необхідні для реальної життєдіяльності, – професійні, уміння застосовувати знання, отримувати інформацію, поновлювати знання та продовжувати навчання, самоосвіти, соціальні та комунікативні уміння, уміння спілкуватися, вирішувати проблеми та конфлікти, працювати в команді, відчувати відповідальність тощо.

Багатогранна палітра розуміння суті видів компетентності свідчить про складність, суперечливість і неоднозначність самого поняття компетентності як “самоздатності до оптимальних дій”, як інструментальної основи діяльності.

Компетентнісно спрямована освіта володіє багатьма можливостями. На думку Г. Батищева, нам “потрібна не та школа, яка здатна мати справу лише з однобічним, суто частковим обличчям учня і не може претендувати на повноту впливу. Потрібна не та школа, яка має справу лише із зовнішніми соціальними ролями, готовими знаннями і нормами, а школа, здатна й гідна ввійти своїм впливом у глибину душевно-духовного світу кожного, у світ його здібностей і, головне, смислових устремлінь, у світ внутрішніх процесів життєтворення. Потрібна школа, яка навчає не просто готовим результатам і нормам, передусім шляхам і способам їх відкриття, варіативним процесам їх знаходження і самостійного здобуття”.

Це зумовлює потребу переосмислення освітніх результатів школи, навчальних досягнень.

Основними групами компетентностей, якими повинен володіти сучасний випускник, є: соціальна компетентність – одна з ключових компетентностей, якими повинен володіти сучасний учень.

Набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення соціальної компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, а також здатності швидко реагувати на запити часу. Соціальна компетентність пов’язана з готовністю брати на себе відповідальність, бути активним у прийнятті рішень. Таким чином, вона формує не тільки певні складні вміння, але й сприяє вихованню надзвичайно важливих у сучасному житті якостей особистості [3].

Розвиток природних здібностей учнів в умовах сучасної шкільної освіти відбувається завдяки формуванню компетентності продуктивної творчої діяльності. Ранній розвиток творчих здібностей робить усе подальше навчання в школі усвідомленим, сприяє правильному фаховому вибору, стимулює потребу у творчій і дослідницькій роботі. Проблема пошуку й відстеження результатів навчання творчо обдарованих учнів – одна з ключових проблем освіти. Розвиток і вдосконалення творчого мислення, особливо в період серйозних соціальних змін у нашій країні, дозволить школяреві виробити навички знаходити ефективні рішення будь-яких проблем, досягти бажаного результату, самореалізуватися.

Тому виявлення творчо розвинених дітей – тривалий процес, пов’язаний з

аналізом розвитку конкретної дитини. Ефективна ідентифікація творчої розвиненості за допомогою якоїсь одноразової процедури тестування неможлива. Пошук творчо розвинених дітей – поступовий, поетапний процес, що відбувається не одномоментно, а іноді протягом досить тривалого часу. Вчитель повинен оволодіти різноманітними методиками, що допомагають вирішити складні питання, пов'язані з пошуком творчо обдарованих дітей, і навчитись управляти процесом розвитку творчих здібностей. З цією метою доцільним є збір інформації про рівень розвитку творчих здібностей учнів, систематизація зібраної інформації, планування та розроблення творчих завдань з предмета, створення позитивного емоційного тла уроку, корекція завдань з обліку результатів їх застосування, системний контроль і облік.

Зміни, що відбуваються у сучасному суспільстві, суттєво впливають на освіту. Школа ХХІ ст. готує людину до життя в сім'ї, громаді, країні, до творчої роботи, до реалізації себе як особистості в суспільстві. Цієї мети неможливо досягти без формування однієї з найважливіших компетентностей – інформаційної. Вона зумовлена зростанням ролі інформації в сучасному суспільстві та передбачає оволодіння інформаційними технологіями, вміннями здобувати, критично осмислювати й використовувати різноманітну інформацію.

Головне завдання вчителя у цьому складному процесі – привести досягнення кожного учня у відповідність із вимогами критеріїв оцінювання. Для досягнення цієї мети вчитель повинен добре знати своїх учнів, чітко бачити роль свого предмета у загальному навчально-виховному процесі та навчитись якомога краще поєднувати обидва ці знання у своїй роботі з дітьми. Для реалізації компетентнісного підходу до навчання вчитель повинен сприяти зацікавленості кожного учня в роботі класу за допомогою чіткої мотиваційної установки, використовувати різноманітні форми й методи навчальної діяльності, стимулювати учнів висловлювати свої думки без страху бути покараним за неправильну відповідь.

Отже, компетентнісний підхід в освіті – це сучасний орієнтир. Для того, щоб він повною мірою став реаліями, є необхідною екстраполяція його ідей на педагогічний процес. Оскільки особливістю компетентнісного підходу є нова мета навчання, очевидним стає те, що відповідно до неї мають бути адаптованими всі компоненти навчального процесу. Тільки за умови охоплення всього педагогічного процесу можна досягти формування компетентності учнів як інтегрованого результату навчання.

### Література

1. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
2. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І. Д. Бех // Виховання і культура. – №12. – 2009. – С. 5 – 7.
3. Пометун О.І. Компетентнісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів. / О.І. Пометун // Презентація на нараді Центру тестових технологій 19.10.2004 р. – К.
4. Родніна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родніна. – Харків : Основа, 2006. – 94 с.

## **СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРОЦЕСУ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

*Анотація.* Стаття присвячена висвітленню особливостей структурних компонентів особистісного самовизначення старшокласників.

*Ключові слова:* особистісне самовизначення старшокласників, самосвідомість, самопізнання, самооцінка, самозміни.

Підлітковий вік є сензитивним періодом формування самосвідомості, центрального психічного процесу перехідного віку. Соціальна ситуація розвитку особистості в цей період є унікальною. З одного боку, старшокласника ще продовжують хвилювати проблеми, успадковані від підліткового віку. З іншого – перед ним уже постають завдання самоусвідомлення, життєвого самовизначення. За В. Ф. Сафимим, підліток орієнтований насамперед на пошук відповіді, який він серед інших, наскільки він схожий на них, а старший підліток – як він виглядає в очах оточуючих, наскільки відрізняється від інших, наскільки близький до свого ідеалу [6,74]. В. В. Алексєєв підкреслює, що підліток – це “постать інших”, тоді як юнак – “постать себе” [1].

Розвиток когнітивної (абстрактно-понятійної) і емоційно-вольової (довільність, ієрархізованість, інтелектуалізованість, опосередкованість) сфер, підвищена сензитивність до засвоєння соціокультурних цінностей та норм, становлення індивідуальної оцінно-ставленнєвої структури, зокрема світогляду, усвідомлена необхідність обрати професію чи рід заняття сприяють успішному перебігу процесів розвитку особистісної сфери. Таке поєднання зумовлює докорінні зміни у змісті та співвідношенні основних структурних компонентів спрямованості та ставлень особистості, визначає специфіку інших особистісних особливостей старшокласників. Зростання самосвідомості та інтересу до особистого “Я” у старших підлітків обумовлює зміни в його характері. У межах становлення нового рівня самосвідомості відбувається формування відносно стійкого уявлення про себе. До 16–17 років виникає особливе особистісне новоутворення – самовизначення. Тобто, необхідність виникнення потреби самовивчення, самовизначення зумовлена логікою особистісного і соціального розвитку підлітка.

Особистісне самовизначення розглядається як усвідомлення свого “Я”, як внутрішня причина соціального дозрівання, як суб’єктивна сторона самосвідомості; це відносно самостійний етап соціалізації особистості, сутність якої полягає у формуванні в особистості усвідомлення мети і смислу життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвідношення своїх бажань, намірів, якостей, можливостей, вимог, які висуваються до особистості з боку інших людей і суспільства.

У нашому дослідженні самовизначення особистості старшокласника розуміється як особистісне новоутворення старшого шкільного віку, пов’язане з формуванням внутрішньої позиції людини, усвідомленням себе як члена суспільства, здатного вирішувати свої проблеми у теперішньому і майбутньому житті.

У процесі особистісного самовизначення у юнаків та дівчат формуються стійкі та усвідомлені переконання, принципи, норми поведінки, ідеали, особистісні цінності, виробляються уміння спостерігати та осмислювати явища життя, розуміти самого себе тощо. Розвиток особистості при цьому визначається не стільки системою засвоєних знань, скільки підготовленістю до прийняття рішень та самостійних дій у нових ситуаціях, нестандартних умовах. Тобто, особистісне самовизначення є процесом свідомого визначення суб'єктом власної внутрішньої сутності та місця в системі суспільних відносин; воно має ціннісно-смыслову природу і виражається в активному ставленні особистості до себе та навколишньої дійсності.

Водночас, деякі психологи стверджують, що у ранньому юнацькому віці формується не самовизначення як таке (особисте, професійне, ширше — життєве), а психологічна готовність до самовизначення, яка передбачає: а) сформованість на високому рівні психологічних структур, насамперед самосвідомості; б) розвиненість потреб, які забезпечують змістовну наповненість особистості, серед яких центральне місце посідають моральні засади, ціннісні орієнтації і тимчасові перспективи; в) становлення чинників індивідуальності як результату розвитку і усвідомлення своїх здібностей та інтересів” [3]. Психологічна готовність увійти в доросле життя і зайняти в ньому гідне місце передбачає не завершені в своєму формуванні психологічні структури і якості, а певну зрілість особистості, тобто сформовані психологічні утворення і механізми, які забезпечують їй можливість (психологічну готовність) безперервного зростання особистості як нині, так і в майбутньому.

Будь в якому разі, розгортання спектру суб'єктності виступає джерелом саморозвитку та становлення особистості як біосоціодуховної істоти. Як у психологічній готовності до самовизначення, так і у саме самовизначенні головним виступає їхня ціннісна сутність, що є проявом внутрішньої, психологічної свободи і завжди передбачає вибір тієї чи іншої альтернативи з числа наявних. Особистість проявляє незалежність від зовнішніх обставин, реалізує самодетермінацію, актуалізує суб'єктне начало, прилучаючись таким чином до загальнолюдських цінностей.

Самовизначення у старшому шкільному віці та в період ранньої юності відбувається на таких підпорядкованих принципу ієрархії рівнях: реактивне (дорефлексивне) самовизначення – рівень відносного суб'єкта, прагматичне (рольове) самовизначення – рівень моносуб'єкта, моральне і соціальне самовизначення – рівень полісуб'єкта, екзистенційне, у т. ч. професійне самовизначення – рівень метасуб'єкта, есхатологічне самовизначення – рівень абсолютного суб'єкта. Самовизначення на кожному з цих рівнів спрямовується ціннісними орієнтаціями на істину (пізнавальна діяльність), користь (практична діяльність), справедливість (комунікативна діяльність), добро (моральна діяльність), красу (творча діяльність) і гармонію зі світом і собою (духовна практика). Головним смислоутворювальним мотивом кожної діяльності є мотив самореалізації в цій діяльності, який необхідно усвідомити. Через недостатній розвиток ціннісно-смыслові сфери останні два рівні самовизначення у старшокласників можуть не проявлятися.

Центральним компонентом готовності і здатності до самовизначення як інтегруючого елемента розвитку особистості є самосвідомість – усвідомлення і оцінка людиною своїх думок, почуттів, інтересів, ідеалів, дій, їхніх мотивів, врешті, цілісна оцінка самого себе і свого місця у житті. Самосвідомість є орієнтуванням людини у власній особистості, знанням людини про себе. Завдяки самосвідомості людина усвідомлює себе як індивідуальну, відокремлену від природи й інших людей реальність. Внутрішні зусилля старших підлітків якраз спрямовані на з'ясування різних сторін свого “Я” і пошук себе справжнього. Саме самосвідомість зумовлює усвідомлення старшокласником потреби у самопізнанні, самооцінці, самозміні.

Результатом процесу самопізнання є динамічна система уявлень особистості про себе, самоусвідомлення (усвідомлення своїх дій та їхніх результатів, думок, почуттів, моральності та інтересів, ідеалів і мотивів поведінки, цілісна оцінка самого себе) і самовизначення свого “Я”, що забезпечує ідентифікацію особистості. Для юнацького віку головним чинником формування ідентичності є соціальні чинники, насамперед порівняння себе з іншими людьми. Особливу роль у цей період відіграють різноформатні групи, оскільки підлітки значно легше ідентифікують себе з ровесниками, ніж з людьми старшого віку. У цих групах найчастіше і відбувається розвиток ідентифікації та формування певних установок, ціннісних орієнтацій, які характеризують змістовий бік спрямованості особистості. У формі ціннісних орієнтацій людина фіксує все найвагоміше і найважливіше для себе. Формування ідентичності пов'язане з усвідомленням власної цінності та компетентності.

Самооцінка надає індивідові уявлення про його здібності і можливості, якості характеру. Оцінюючи себе, особистість визначає свої достоїнства, недоліки, місце серед інших людей. Вона відображає ступінь розвитку в людині почуття самоповаги, відчуття особистої цінності і позитивного ставлення до всього, що входить до сфери її “Я”.

Усі ці намагання і спроби викликають в особистості значні самозміни. Особистісні самозміни можна розглядати як процес і результат усвідомлених, цілеспрямованих і успішних зусиль і дій, спрямованих на те, щоб стати іншим: розвинути певні якості, позбутися шкідливих звичок і т.п. Самозмінна може мати такі ознаки: самоудосконалення (розвиток або перетворення якостей, рис, знань та ін.); самотворення (формування бажаних для людей якостей); самознищення (результат – фізична, духовна, соціальна деградація) [5, 401- 402].

Самовизначення (соціальне, життєве, професійне, моральне, родинне, релігійне) особистості відбувається як свідомий акт виявлення та ствердження особистісної позиції в процесі складної міжособистісної взаємодії. Умовами розвитку у старшокласників особистісного самовизначення є складна міжособистісна взаємодія у системах старшокласник-старшокласники і викладач-старшокласник у процесі навчальної діяльності, в процесі якої забезпечується розвиток в учнів старших класів як зовнішніх особливостей особистісного самовизначення, самосвідомості, так і формування його внутрішніх особливостей. Активне функціонування процесів екстеріоризації та інтеріоризації соціальних норм, правил та форм поведінки зумовлює розвиток

психологічних механізмів формування особистісного самовизначення у старшокласників.

Таким чином, найбільш узагальнено особистісне самовизначення можна уявити як процес формування єдиної змістовної системи, в якій уявлення про себе й про світ об'єднуються завдяки розвитку й реалізації самосвідомості, самопізнанню, самооцінці, самозмінам старшокласника.

#### Література

1. Алексеев В. В. Развитие самосознания на рубеже подросткового и юношеского возраста : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – педагогическая и возрастная психология / В. В. Алексеев. – М., 1985. – 19 с.
2. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – №4. – С. 23–24.
3. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики / И. В. Дубровина. – М.: Педагогика, 1991. – 232 с.
4. Соціальна педагогіка : словник-довідник / за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. – Вінниця : Планер – 2009. – 542 с.
5. Сафин В. Ф. Динамика оценочных эталонов в подростковом и юношеском возрасте / В. Ф. Сафин // Вопросы психологии. – 1982. – №1. – С. 69–75.
6. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М. : Политиздат, 1972. – 302 с.
7. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / под ред. И. В. Дубровиной. М. : Педагогика, 1987. – 184 с.

*Л. В. Єременко*

*м. Київ*

### **РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРАКТИЧНИХ ВМІНЬ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ**

**Анотація.** Розглянуто наукові підходи до визначення структури вміння і його взаємозв'язок зі знанням й навичками, встановлено рівні сформованості практичних вмінь у старшокласників шкіл-інтернатів

**Ключові слова:** знання, вміння, навички, практичні вміння старшокласників.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень виявив, що поняття “вміння” посідає вагомe місце у працях педагогів і психологів. Дослідженню природи і специфічних властивостей вмінь, аналізу взаємозв'язку знань, вмінь і навичок, закономірностей формування вмінь, психічних особливостей їх формування на різних етапах присвячені праці Б. Ананьєва, С. Архангельського, Ю. Бабанського, І. Беха, В. Бондаря, М. Запорожця, А. Ковальова, Г. Костюка, Б. Ломова, С. Максименка, Н. Менчинської, Є. Мілеряна, К. Платонова, С. Товмасяна, Д. Узнадзе, В. Чебишевої, В. Штоня й ін.

Ефективність формування в учнів практичних умінь багато в чому залежить від єдності у поглядах педагогів на сутність цього поняття. Однак в науковій літературі немає єдиного підходу до даного питання. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що існують суперечності в розумінні змісту та сутності поняття “вміння”. Однією з найсуперечливіших і дискусійних проблем педагогіки є співвідношення понять “знання”, “вміння” та “навички”.

В Українському педагогічному словнику поняття “уміння” визначено як “здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок” [1, с. 338]. Як зазначено у психологічному словнику, уміння – це засвоєний суб’єктом спосіб виконання дій, який забезпечується сукупністю придбаних знань і навичок. Уміння формується шляхом вправ і дає можливість виконання дії не тільки в звичних, але і в умовах, які змінилися [8, с. 174]. Л. Ітельсон визначає уміння як володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції дій знаннями, які є у суб’єкта [2, с. 224]. На думку Г. Костюка й С. Гончаренка, складовою вмінь є знання. Без знань немає вмінь. Але вміє той, хто не тільки знає, а й може застосовувати свої знання на практиці, користуватися ними у змінюваних ситуаціях. Вміння – це знання в дії [1, с. 318; 3, с. 338].

Глибоке наукове обґрунтування поняттю “вміння” дає Є. Мілерян. Дослідження психологічних закономірностей формування вмінь дали змогу вченому трактувати уміння як надзвичайно складне структурне поєднання почуттєвих, інтелектуальних, вольових, емоційних якостей особистості, які формуються і проявляються у свідомому, доцільному, успішному здійсненні нею системи дій, що забезпечують досягнення поставленої мети діяльності в умовах, які змінюються [5, с. 19].

Поняття “навички” в психолого-педагогічній літературі визначено як “автоматизовані компоненти свідомої дії людини, що виробляються у процесі її виконання” [9, с. 453-454]; як дії, сформовані шляхом повторення, що характеризуються високим ступенем освоєння та відсутністю поелементної свідомої регуляції та контролю [4, с. 25]; як дії, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними. За наявності навичок діяльність людини відбувається швидше і продуктивніше. Навички є необхідними компонентами уміння [1, с. 221]; як здатність виконувати цілеспрямовані дії автоматизовано, без спеціально спрямованої на них уваги, але під контролем свідомості [7, с. 60].

В науковій літературі існують різні підходи щодо класифікації видів вмінь. На думку Г. Костюка, “існує стільки вмінь людини, скільки є конкретних видів діяльності (практичної, наукової, мистецької і т.д.). Але всі ці вміння включають спільні психічні властивості, які набувають специфічних особливостей в кожній діяльності відповідно до її змісту” [3, с. 318]. Учений говорить про загальні і часткові вміння. “Кожна діяльність включає цілий ряд різноманітних дій: пізнавальних, або розумових, і практичних. Відповідно до цього й загальне вміння виконувати цю діяльність включає ряд часткових вмінь” [3, с. 318].

За ступенем складності виділяють прості або елементарні вміння та складні вміння. Прості вміння, на думку В. Ягупова, – 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 на навички” [6, с. 95]. Складне вміння виникає на основі вже вироблених навичок і широкого кола знань. На відміну від навичок, уміння функціонують під свідомим самоконтролем людини. Навички становлять

психологічну передумову складного вміння. Складне вміння формується на основі знань, простих умінь та навичок.

Виділяють інтелектуальні (здатність слухати, читати та розуміти, висловлювати свої думки, планувати роботу, розв'язувати розумові завдання тощо); практичні (уміння діяти згідно з планом, організовувати інших на виконання завдань й ін.), загальношкільні, професійні, навчальні, комунікативні, соціальні, узагальнені і окремі, раціональні і нераціональні, продуктивні і репродуктивні та інші вміння. Однак такий поділ вмінь є до певної міри умовним, тому що часто немає чіткої межі, яка б їх розділяла.

Спираючись на дані теоретичного аналізу і практики виховної роботи в інтернатних закладах, визначено зміст та основні напрями формування у старшокласників практичних вмінь. У структурі практичних вмінь визначено когнітивний, емоційно-ціннісний та дієво-практичний компоненти. Когнітивний компонент дає змогу встановити наявність знань учнів про сутність і значення практичних вмінь у життєдіяльності вихованців шкіл-інтернатів. Показником критерію є повнота і міцність знань, необхідних для оволодіння конкретними вміннями, розуміння їх необхідності для самостійного життя.

Емоційно-ціннісний компонент виражається у ціннісних судженнях і орієнтаціях. Цей критерій дає змогу виявити суб'єктивне, емоційно ціннісне ставлення вихованців до практичних вмінь. Показником критерію є усвідомлення цінності практичних вмінь; прагнення оволодіти конкретними вміннями і покращити наявні; інтерес до побутової праці; почуття задоволення від оволодіння вміннями.

Дієво-практичний компонент становлять уміння вихованця самостійно визначати свою поведінку в різних життєвих ситуаціях. Цей критерій дає змогу виявити практичне володіння конкретними вміннями і навичками та користування ними у різних сферах життєдіяльності. Показники критерію: самостійне визначення, планування, організація і виконання конкретних дій у повсякденній життєдіяльності; гнучкість (тобто здатність раціонально діяти в різних ситуаціях); стійкість (тобто збереження точності і темпу, незважаючи на деякі побічні впливи); міцність (не втрачається й тоді, коли практично не застосовується).

У результаті констатувального етапу експерименту встановлено рівні сформованості практичних вмінь. До високого рівня належать учні, які виявили глибокі знання у сфері побутово-господарської діяльності; способів та прийомів організації самостійного життя у сфері побуту; володіють практичними вміннями і навичками господарювання, застосовують їх у повсякденній життєдіяльності та прагнуть їх покращити. До середнього рівня були віднесені учні, які не мають глибоких знань про домашнє господарювання; недостатньо володіють практичними вміннями й навичками господарювання, самостійного визначення, планування та організації побутово-господарської діяльності; не завжди застосовують набуті знання, вміння й навички з самообслуговування; в окремих випадках можуть проявити безгосподарність, недбалість, неохайність. Морально-вольова готовність до оволодіння практичними вміннями і покращення наявних розвинута слабо. Групу з низьким рівнем склали учні, які



мають поверхові, обмежені знання способів та прийомів самостійного життя у сфері побуту; не розуміють їх необхідності. У них не сформовані вміння й навички з самообслуговування, внаслідок чого такі учні виявляють безгосподарність, неохайність; зневажливо ставляться до побутово-господарської діяльності; нерідко ухиляються від участі в трудових справах; виявляють лінощі і недисциплінованість; потребують постійного контролю з боку дорослих.

Отримані під час у ході констатувального етапу дослідження дані дали змогу визначити методи і прийоми виховної роботи з окремими групами вихованців.

### Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. Либідь, 1997. – 376 с.
2. Ительсон Л. Б. Лекции по общей психологии / Лев Ительсон. – Владимир: Владимир. гос. пед. ин-т., 1970. – 268 с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С.Костюк ; під. ред. Л.Н.Проколієнко. – К. Рад.шк., 1989.– 608 с.
4. Краткий психологический словарь / [сост. Л.А.Карпенко ; под.общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского]. – М. Политиздат, 1985. – 431 с.
5. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых умений : Автореф. дис. ... доктора пед. наук (по психологии). Ленинградский Ордена Ленина государственный университет им. А.А.Жданова – Л. 1968. – 56 с.
6. Педагогічний словник / [за редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д.] К. Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
7. Платонов К.К. Психология / К.К.Платонов, Г.Г.Голубев. – М. Высш. шк., 1977. – 217 с.
8. Психологічний словник / [авт.-уклад.: В. В. Синявський, О.П.Сергеєнкова ; за ред. Н.А.Побірченко]. – К.: Наук. світ, 2007. – 274 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С.Л.Рубинштейн. – М. Педагогика, 1989. – Т.1 – 1989. – 486 с.

*В. І. Кириченко*

*м. Київ*

## **ЛОГІКО-СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ “ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ”**

**Анотація.** Висвітлено логіко-семантичну характеристику поняття “партнерська взаємодія загальноосвітнього навчального закладу”, розкрито складові частини процесу педагогічної взаємодії у формуванні превентивного виховного середовища.

**Ключові слова:** взаємодія, партнерство, соціальна взаємодія, педагогічна взаємодія.

У системі суспільно-гуманітарних наук проблему взаємодії навчального закладу і середовища, особистості дитини й середовища, як природовідповідну й найбільш істинну в гуманістичному вихованні розробляли П. Блонський, В. Бочарова, М. Йорданський, В. Караковський, Л. Новикова, А. Мудрик А. Макаренко, Н. Селіванова, В. Сухомлинський, С. Шацький та ін.

Поділяючи погляди Г. Шека, К. Приходченко, Н. Гонтаровської про те, що аналіз традицій освоєння середовища та використання його можливостей у

розвитку особистості дасть змогу осмислити методологію становлення і визначити вектори розбудови превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу, значна увага приділялась вивченню наукового доробку вітчизняних учених і дослідників близького зарубіжжя.

Центральною ідеєю педагогічного підходу до даної проблеми є взаємодія та взаємозалежність між середовищем і особистістю: середовище є тією частиною простору, з якою суб'єкт стикається, у якій живе; середовище є те, серед чого перебуває індивідум, що сприяє його активності, опосередковує його розвиток і “осереднює”, набуваючи при цьому особистісно значимого характеру [8, с. 1–3].

Процес педагогізації середовища, на думку Л. Новикової, полягає в цілеспрямованій педагогічній активності, яка скеровується на актуалізацію соціально значимих цінностей і потреб та дезактуалізацію у свідомості дітей та учнівської молоді цінностей і потреб асоціальної характеру. Окрім цього, дослідниця зазначає, що створення виховного середовища відбувається за рахунок організованих, вдосконалених та зведених в систему впливів [9, с. 17; 10, с. 65].

З метою уточнення і упорядкування характеристики превентивного виховного середовища ми здійснили аналіз сутності поняття „взаємодія” як однієї з базисних філософських категорій. Встановлено, що взаємодія розуміється як універсальна форма розвитку, обопільної зміни явищ (як у природі, так і в суспільстві), яка призводить кожен ланку в новий якісний стан; сукупність процесів впливу різноманітних об'єктів один на одного, їх взаємообумовленість і зміна станів чи взаємоперехід [3, с. 305–322].

Дослідники М. Рожков і Л. Байбородова розглядають взаємодію „як особливий тип взаємозв'язків та відносин у школі; як джерело розвитку, зростання творчості й активності педагогів і дітей; як механізм розвитку шкільного колективу; як спосіб реалізації наступності в колективі” [12].

Взаємодія відображає широке коло процесів навколишньої дійсності, за допомогою яких реалізуються причинно-наслідкові зв'язки, відбувається “обмін” між взаємодіючими сторонами, їх взаємна зміна [1, с. 47].

Під змістом взаємодії у Педагогічному енциклопедичному словнику розуміється обмін між суб'єктами інформацією, ціннісними установками, типами і способами спілкування, пізнання, діяльності, гри, поведінки, відбір і засвоєння яких має вибіркового характеру [11]. У будь-якій взаємодії, як правило, одна сторона активніше іншої з точки зору “обміну” інформацією, енергією, діяльністю.

Розрізняють різноманітні види взаємодії: соціальна, міжособистісна, педагогічна, конфліктна й ін. Нами були розглянуті поняття соціальної та педагогічної взаємодії. У Словнику конфліктолога поняття “соціальна взаємодія” визначено як система взаємообумовлених соціальних дій, пов'язаних взаємною залежністю, в якій дія одного суб'єкта є і причиною, і наслідком дій інших суб'єктів у відповідь [4, с. 48].

Соціальна взаємодія є більш широким поняттям, що містить в собі й педагогічну взаємодію. У Педагогічному енциклопедичному словнику

“педагогічна взаємодія” визначається як процес, що спрямований на розвиток особистості дитини, який відбувається між виховником і вихованцем під час навчально-виховної роботи [11, с. 269]. Дослідниця А. Варначева зазначає, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки відбувається перегляд цього поняття. Його вивчення є актуальним для створення системи превентивного виховання у ЗНЗ, бо саме у взаємодії відбувається розвиток особистості дитини, вона вчиться орієнтуватися у системі цінностей, моральних норм і суспільних законів; від способу взаємодії партнерів залежить результат формування превентивного виховного середовища [7].

Вивчення психолого-педагогічних джерел з проблеми дало змогу зробити висновок, що будь-яка взаємодія людей між собою здійснюється через спілкування й спільну діяльність. Процес педагогічної взаємодії також складається з двох частин: педагогічного спілкування і спільної діяльності педагогічного змісту. Виявлено, що у педагогічній діяльності традиційно виокремлюють два основних способи взаємодії: вплив і співробітництво. Співробітництво розуміється Р. Шакуровим [13, с. 4] як така взаємодія, за якої люди сприяють задоволенню інтересів одне одного. Співробітництво передбачає надання учасниками діяльності взаємного сприяння під час вирішення ними якогось завдання, просування до визначеної мети.

Принциповими характеристиками співробітництва, на думку Г. Беляєва, є рівність у спілкуванні та партнерство у спільній діяльності. [5, с. 116–130]. Рівність у спілкуванні забезпечується, по-перше, взаємною повагою особистості учасників спілкування, а по-друге – діалектичним принципом самого процесу спілкування – перетворюючи середовище, суб’єкти перетворюють і себе самих. Партнерство у спільній діяльності припускає наявність певних суб’єктивних інтересів у кожній із сторін-учасниць і дає змогу враховувати інтереси усіх учасників.

Ми також розглядаємо партнерську взаємодію у формуванні превентивного виховного середовища як співробітництво, виділяючи при цьому такі її ознаки:

- рівноправність; суб’єкт-суб’єктну взаємодію (дорослого і дитини, педагога і батьків, навчального закладу і організацій системи державної підтримки людини), тобто рівність у спілкуванні й партнерство у спільній діяльності;

- взаємну повагу до особистості учасників взаємодії;
- обмін певними цінностями у процесі спільної діяльності;
- активність суб’єктів у досягненні цілей;
- вибудовування оптимальних міжособистісних відносин, що визначають позитивний характер спільної діяльності.

Якщо соціальна взаємодія характеризується як стихійними контактами, так і спеціально організованими, то педагогічна взаємодія завжди є спеціально організованим процесом, спрямованим на вирішення виховних завдань. В умовах навчального закладу педагоги разом із партнерами планують і здійснюють цілеспрямовану педагогічну взаємодію з дітьми і між дітьми, враховуючи стосунки дітей, що складаються стихійно, а також створюючи умови

для розширення соціальної взаємодії учнів, включення їх у систему соціальних відносин.

Отже, врахування вищезазначених положень і опертя на позицію О. Бондаревської зумовило визначення партнерської взаємодії з формування превентивного виховного середовища ЗНЗ як співробітництва суб'єктів педагогічної взаємодії, спрямованого на розвиток особистості дитини і надання їй допомоги у віднаходженні свого місця в житті; залучення учнів у процеси організації середовища власної життєдіяльності й опанування способами культурної самореалізації в ньому [6, с. 44].

### Література

1. Абрамова Ю. Г. Воздействие социальной среды на поведение подростка / Ю. Г. Абрамова. – М. : Проспект, 2002. – 127 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Диалектика человеческой жизни (Соотношение философского, методологического и конкретно-научного подходов к проблеме индивида) / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1977. – 224 с.
3. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 375 с.
4. Анцупов А. Я. Словарь конфликтолога / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – СПб. : Питер, 2006.
5. Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений / Г. Ю. Беляев. – М. : ИЦКПС, 2000. – 217 с.
6. Бондаревская Е. В. Развитие теории воспитания в современной России / Е. В. Бондаревская // Славянская педагогическая культура. – 2002. - №1. – С.39-44.
7. Возможности средового подхода в педагогике как науке и педагогической практике в условиях перехода на 12-летнее образование //Материалы IV международной научно-практической конференции 17-18 ноября 2005 г., г. Костанай, 2005.
8. Мануйлов Ю. С. Соотношение понятий „пространство” и „среда” в контексте управленческой практики / Мануйлов Ю. С. // „Топологические” понятия в образовании” : материалы Интернет-конференции (размещено 27.01.2010) / <http://www.openclass.pu/stories/90071>
9. Новикова Л. И. Преобразование среды школы в среду коллектива / Новикова Л. И. // Воспитательная работа в школе. – 2005. – №6. – С.14-18.
10. Новикова Л. И. Школа и среда / Л. И. Новикова. – М. : Знание, 1985.–80 с.
11. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 928 с.
12. Рожков М. И. Юногика. Педагогическое обеспечение работы с молодежью / М. И. Рожков. – М. : Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 2007.– 312 с.
13. Цветкова И. В. Программирование и моделирование воспитательного процесса в образовательных учреждениях / И. В. Цветкова – М., 2004. – 88 с.

**О.М.Колотило**

*м.Київ*

## **ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (за результатами аналізу навчальних програм)**

**Анотація.** Висвітлено результати аналізу навчальних програм з огляду на виявлення потенційних можливостей навчальних предметів для розвитку художньо-образного мислення молодших школярів.

**Ключові слова:** художньо-образне мислення, молодші школярі, навчальні програми.

Проведення дослідження з розвитку художньо-образного мислення молодших школярів передбачало аналіз програм для з'ясування змісту і методів, що сприяють розвитку цього типу мислення в учнів зазначеного віку. На першому етапі дослідження було вивчено та проаналізовано чинні програми для початкових загальноосвітніх шкіл з ряду предметів, насамперед з предметів художньо-естетичного циклу (музики, образотворчого мистецтва, інтегрованого курсу “Мистецтво”), а також з української мови, читання, математики, курсу “Я і Україна”, англійської мови для загальноосвітньої школи з українською мовою викладання [1].

Аналіз програм показує, що деякі з предметів орієнтовані на розвиток поряд із логічним образного типу мислення, але найбільшої уваги останньому приділено у програмах з предметів художньо-естетичного циклу.

У пояснювальній записці до програми з образотворчого мистецтва (авт. Л. Любарська та ін.) зазначено, що з-поміж інших видів мистецтва образотворче є унікальним у вирішенні завдань як художнього, так і особистісного розвитку громадського і духовного становлення підростаючого покоління. Це зумовлено не тільки природою сприймання образотворчого мистецтва, а й тим, що вже в ранньому віці образотворча діяльність стає однією з найдоступніших і емоційно-захоплюючих форм творчості. Тому мета, завдання курсу наскрізно пронизані ідеєю важливості розвитку художньо-образного мислення, оригінального, нестереотипного, уяви, як універсальних художньо-творчих якостей особистості.

Автор програми з музики О. Лобова, визначаючи принципи музичної педагогіки, звертає увагу на активність музичного мислення, єдність емоційного і свідомого, художнього і технічного. Завдання цього курсу, поряд з іншими, спрямовані на сприяння розвитку образного мислення та уяви.

Особливе місце в цьому контексті посідає програма інтегрованого курсу “Мистецтво” (авт. Л. М. Масол та ін.), в якій визначено метою загальної початкової мистецької освіти формування в учнів особистісно-цінного ставлення до дійсності та мистецтва, розвиток художньо-образного мислення, стимулювання творчого потенціалу особистості, здатності до художньо-творчої самореалізації. Завданнями програми “Мистецтво” є набуття початкового досвіду створення художніх образів у процесі власної елементарної творчості, виховання в учнів естетичного ставлення до дійсності та емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва, збагачення емоційно-чуттєвої сфери, стимулювання художньо-образного мислення, виявів уяви та інтуїції, формування універсальних якостей творчої особистості. У програмі “Мистецтво” наголошено на важливості методів і прийомів стимулювання асоціативно-образного мислення (міжвидові мистецькі паралелі, аналогії, порівняння тощо).

Програми з читання (авт. О. Савченко), української мови (авт. М. Вашуленко), математики (авт. М. Богданович) частково орієнтовані на врахування правопівкульного мислення. Зокрема, одним із завдань, окреслених для досягнення цілей курсу з читання, є розвиток емоційної і почуттєвої сфер учнів, образного мислення, розвиток творчих здібностей школярів. Зміст

читання визначається на основі таких принципів: художньо-естетичний передбачає добір художніх творів словесного мистецтва за критеріями естетичної цінності, літературознавчий має на меті привернути увагу читача до слова, що осмислюється як засіб створення словесно-художнього образу. Програмою з української мови визначено, що у процесі початкового навчання мови в учнів розвивається образне і логічне мислення. Вивчення основних розділів початкового курсу математики передбачається у такий спосіб, щоб дана дисципліна максимально сприяла розвитку гнучкості, рухливості й оригінальності мислення (які є показниками розвитку художньо-образного мислення), вільного від шаблону стереотипів.

Аналіз Програм курсів за вибором для початкової школи [2] показав, що кілька з них: “Поетика” (авт. Т. Петровська), “Риторика” (авт. В. Науменко), “Зарубіжна література” (авт. А. Мовчун) спрямовані на розвиток художньо-образного мислення, їх автори ставлять за мету сприяти розвитку у школярів уяви, мислення, фантазії; формування здатності мислити словесно-художніми образами; виховання художнього смаку та естетичної культури, але спрямованість вказаних програм вузькоспецифічна і передбачає переважно формування літературної образності, випускаючи важливий компонент – візуальні художні образи. Жодна із 12 програм збірки не відображує специфіку предметів художньо-естетичного циклу, де звертається увага саме на візуальні та музичні художні образи.

Таким чином, аналіз навчальних програм засвідчив, що тоді як програми з предметів художньо естетичного циклу спрямовані на розвиток художньо-образного мислення, програми з інших предметів (українська мова, читання, математика та ін.) загалом зорієнтовані на розвиток поняттєво-логічного мислення учнів, оволодіння загальними прийомами міркування, встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо. Отримані дані дають змогу сформулювати такі висновки:

Можливості для розвитку художньо-образного мислення молодших школярів, у більшості, реалізуються у програмах предметів художньо естетичного циклу, частково враховуються в навчальних програмах з інших дисциплін. Отже, реалізація потенційних можливостей навчально-виховного процесу щодо розвитку художньо-образного мислення молодших школярів залежить здебільшого від методичної роботи вчителів.

З огляду на переважно літературну спрямованість образного мислення змісту програм курсів за вибором для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів (варіативна складова Типових навчальних планів) виникає нагальна потреба у розширенні вектору візуальних і музичних образів та створення відповідних курсів за вибором учнів.

### **Література**

1. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. – К. : “Початкова школа”. – 2006. – 432 с.
2. Програми курсів за вибором для загальноосвітніх навчальних закладів Варіативна складова Типових навчальних планів. 1–4 класи / упор.: Л. Ф. Щербакова, Г. Ф. Древаль. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 240 с.

## **ПОЗАШКІЛЬНІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ ЯК ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ**

*Анотація.* У статті представлено короткий аналіз феномену соціального виховання як однієї з ключових категорій соціально-педагогічної науки, роль позашкільних закладів як інституту соціального виховання в історичному контексті.

*Ключові слова:* соціальне виховання, позашкільний навчальний заклад, історичний контекст, соціалізація.

У історичному контексті феномен соціального виховання вперше обговорювався в античній Греції (Платон). Цей феномен, обумовлений мірою розвитку культури, науки і цивілізації, було розвинуто філософами та педагогами-теоретиками і представлено такими теоретичними узагальненнями:

– філософської ідеї обґрунтування виховання як соціального явища (Платон, П. Наторп та ін.);

– синоніма державного виховання (античні мислителі, Д. І. Бецький та ін.);

– засобу вирішення соціальних проблем суспільства (виховання почуття солідарності як задача соціального виховання в епоху появи соціального питання або боротьби з бездоглядністю у 1920-і роки в СРСР);

– складової частини ідеології держави (“соціальне” як комуністичне в уявленнях А.В. Луначарського);

– розвитку індивідуальних якостей особистості, необхідних людині для успішної самореалізації в тому суспільстві, у якому вона живе (традиція соціального виховання П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтерева) [4, с. 10].

У нашій країні, як і в інших країнах пострадянського простору, тривалий час соціальне виховання було спрямоване переважно на розвиток в людині відповідних ідеологічно заданих зразків соціальності через формування, як правило, зовнішнього соціально заданого боку життєдіяльності. Сучасна педагогіка стикається з необхідністю подолання негативних наслідків виховної практики попереднього періоду, тобто з потребою цілепокладання виховання на формування не лише зовнішньої, але і внутрішньої (індивідуально зумовленої) сторони сучасної соціально відповідальної, компетентної й творчої особистості [4, с. 9]. Сучасні соціокультурні тенденції зумовили актуалізацію соціальної місії освіти (виховання), пошук її можливостей у забезпеченні вирішення задач соціалізації людини педагогічними засобами, що є сутністю власне соціального виховання.

На сучасному етапі сутність соціального виховання як однієї з важливих категорій соціально-педагогічної науки розуміють як процес, спрямований на досягнення цілей забезпечення у державі сприятливих умов для соціалізації підростаючого покоління та саморозвитку людини як особистості та суб’єкта діяльності [1]. Задачі соціального виховання пов’язують зі сферою позашкільної освіти, діяльністю позашкільних навчальних закладів.

В історичному контексті одним із засновників соціально-педагогічних підходів, зокрема стосовно позашкільної освіти, вважають С. Т. Шацького, який впроваджував на практиці ідею “переходу від педагогіки індивідуальної до

педагогіки соціальної”, основним завданням якої була педагогізація середовища – вивчення та використання виховних можливостей соціального середовища; усвідомлене насичення соціального середовища виховним потенціалом, педагогічне орієнтування середовища [3].

На початку ХХ ст. ідеї об’єднання дітей у товариства з метою розвинути в них почуття солідарності й відповідальності було реалізовано у практиці дитячих клубів, що створювалися С. Т. Шацьким, А. У. Зеленко, П. Ф. Лесгафтом та ін. [3].

Протягом історичного становлення системи позашкільної освіти, починаючи з 1918–20-х рр. ХХ ст., на позашкільні заклади покладалися власне функції соціального виховання. Зокрема, на початку 20-х рр., коли вкрай складна політична ситуація, голод, економічна криза у Радянській Росії зумовили поширення таких негативних соціальних явищ, як безпритульність, соціальна занедбаність дітей. (За даними 1921 р., на території України майже 95 % дітей шкільного віку не мали можливості відвідувати школу, а кількість безпритульних дітей становила понад 1,5 млн [2].) Відповідно, радянськими органами влади було розроблено директиви щодо „широкої постановки позашкільної освіти та дошкільного виховання, насамперед створення численних колоній для дітей трудової бідноти”. У 1919 р. був створений спеціальний підвідділ шкільних трудових колоній та дитячих клубів, до обов’язків якого належала організація дитячих трудових колоній, клубів, майданчиків, бібліотек-читалень для школярів та дітей шкільного віку [2]. У цей період розвивається широка мережа дитячих клубів, які, зокрема, виконували функції соціального виховання тощо.

Становлення власне системи позашкільної освіти відбувалося у 20-і–30-і рр. ХХ ст. Саме в цей час у м. Києві започатковано роботу першої біологічної станції (1925 р.) (нині Національний еколого-натуралістичний центр учнівської молоді МОНмолодьспорту України); розпочала роботу перша дитяча технічна станція (1927 р.) (нині Український державний центр позашкільної освіти МОНмолодьспорту України), створено Центральну дитячу дослідну екскурсійну станцію (1930 р.) (сьогодні Український державний центр туризму і краєзнавства учнівської молоді МОНмолодьспорту України) та відповідних дитячих закладів обласного та районного рівнів [3, с. 44–45]. Починаючи з 1934–1935 рр., в Україні розвиваються нові структури позашкільних закладів, зокрема у Харкові, Києві відкрито Палаці піонерів і жовтенят (сьогодні – комплексні позашкільні навчальні заклади: Харківський обласний Палац дитячої та юнацької творчості, Київський Палац дітей та юнацтва), започатковано створення відповідних закладів майже у всіх обласних центрах, значно розширилася мережа станцій юних натуралістів, техніків, туристів, клубів та секцій на базі та за підтримки промислових, комунальних і сільськогосподарських підприємств [3, с. 45].

Кожні наступні соціальні зміни зумовлювали відповідні завдання соціального виховання, що покладалися на освітні інститути, значною мірою – на позашкільні заклади. Так, напередодні Великої Вітчизняної війни зароджується рух червоних слідопитів, тимурівців, проводяться спеціальні дитячі воєнізовані походи, оборонно-спортивні ігри. У численних



оборонно-спортивних гуртках школярі починають вивчати військові спеціальності.

Після закінчення Великої Вітчизняної війни, в умовах відновлення та подальшого розвитку народного господарства країни особливого значення набуло завдання підготовки кадрів, спроможних освоїти нову техніку. Уряд покладає таку функцію на позашкільні заклади, відповідно, на розгортання позашкільної роботи виділено великі на ті часи гроші – 111 млн крб. [5].

Подальший розвиток у радянський період зумовив становлення позашкільних навчальних закладів різних типів, що становили систему позашкільної освіти, яка мала чітко визначені навчально-виховні завдання, значною мірою спрямовані на соціальне виховання дітей та учнівської молоді.

На сучасному етапі про доцільність розгляду діяльності позашкільних навчальних закладів у соціально-педагогічному контексті зазначають вітчизняні й зарубіжні фахівці у галузі соціальної педагогіки, позашкільної освіти. Вони підкреслюють роль позашкільної освіти як інституту соціального виховання (Г. П. Пустовіт, Т. І. Свирська, С. Г. Мартова та ін.); розглядають соціально-педагогічні функції, що реалізуються у системі позашкільної освіти, додаткової освіти дітей у РФ (А. В. Золотарьова) як соціального інституту, покликаного забезпечити конвенцію інтересів вихованця (його батьків, сім'ї) і суспільства (під конвенцією розуміється узгодження інтересів суспільства й індивіда у процесі соціального виховання) (Б.В. Купріянов) тощо.

Таким чином, можна розглядати такі аспекти діяльності позашкільних навчальних закладів як інституту соціального виховання:

– запобігання негативним впливам на особистість факторів соціального середовища шляхом створення умов для розвивального соціально позитивного дозвілля дітей та молоді;

– “педагогізація” мікросередовища (за С. Т. Шацьким), створення виховного простору, залучення виховного потенціалу середовища з метою позитивної соціалізації, індивідуалізації та інкультурації особистості;

– створення умов для становлення соціальної позиції особистості на основі інтеріоризації норм і цінностей суспільства, соціальних знань, соціального досвіду тощо.

### Література

1. Безпалько О.В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія / О.В. Безпалько. – К. : Наук світ, 2006. – 363 с. – Бібліогр.: с. 318–361.
2. Букреева С.М. Становление и развитие системы внешкольного воспитания детей в Украинской ССР (1917-1941 г.г.): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.М. Букреева. – К., 1981. – 151 с.
3. Пустовіт Г.П. Позашкільна освіта і виховання: теоретико-дидактичний аспект : Монографія / Г.П. Пустовіт. – Книга 1. – Миколаїв : Видавництво МДУ ім. В.О. Сухомлинського, 2010. – 379 с.
4. Ромм Т.А. Социальное воспитание : эволюция теоретических образов / Т.А. Ромм. – Новосибирск : Наука; изд-во НГТУ. – 2007. – 380 с.
5. Струнин В.В. Страницы из истории внешкольных учреждений / В.В. Струнин // Ваши друзья и помощники. – М. : Молодая гвардия, 1965. – С.11.

## **СТРУКТУРА, ПОКАЗНИКИ ТА КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНИХ ІДЕАЛІВ В УЧНІВ СУЧАСНОЇ СТАРШОЇ ШКОЛИ**

**Анотація.** Розкрито структуру “професійного ідеалу у старшокласників” як нерозривне поєднання трьох компонентів: пізнавально-рефлексивного, мотиваційно-цільового та процесуально-результативного. Визначено критерії та показники прояву професійного ідеалу в учнів старшого шкільного віку.

**Ключові слова:** технологічний напрям підготовки, професійний ідеал, старшокласники, структура, компоненти.

У процесі технологічного напрямку профільного навчання відбувається становлення характеру, ціннісних орієнтацій, життєвих планів, намірів, пізнавальної та мотиваційної сфери старшокласника та його особистості в цілому, що створює, на нашу думку, сприятливе середовище для формування у нього професійних ідеалів у сфері інженерних та робітничих професій. Професійний ідеал старшокласника ми розглядаємо як ідеальний образ його власного професійного майбутнього, який задає напрям вибору професійної сфери, оволодіння конкретною професією та досягнення у майбутньому заданих у суспільстві соціально-професійних стандартів. Для проведення експериментальної роботи, визначення стану сформованості в сучасних учнів старшої школи цього особистісного новоутворення та узагальнення результатів дослідно-експериментальної роботи нам необхідно було розробити структуру “професійного ідеалу старшокласника”, визначити компоненти, критерії, показники їх прояву в ранньому юнацькому віці.

Першим компонентом структури професійного ідеалу ми визначаємо пізнавально-рефлексивний, який передбачає виявлення здатності кожного учня старшого шкільного віку критично осмислювати різні позиції та підходи щодо обраної або ж бажаної професії. Критерієм сформованості цього компонента нами визначено рівень уявлень учнів про обумовлені технологічною підготовкою сфери професійної діяльності, адекватну самооцінку знань про майбутню професію та власні індивідуальні особливості в контексті обраної або ж бажаної професії. Отже, критерієм пізнавально-рефлексивного компонента є рівень обізнаності старшокласників про сутність професійного ідеалу.

Наступним компонентом у структурі професійного ідеалу нами визначено мотиваційно-цільовий. Об'єднання в мотиваційно-цільовий компонент мотивів та цілей пізнавальної діяльності ми пояснюємо тим, що мотив як спонукання до дії пов'язаний із задоволенням певних потреб. Мотиви – це сукупність внутрішніх психологічних умов, які збуджують, спрямовують і керують людськими діями і вчинками. Об'єкт потреби, який відображається у свідомості людини і спонукає її до діяльності, є мотивом, який передбачає більш-менш усвідомлену ціль діяльності. Відношення мотиву до цілі дії утворює сенс діяльності, тобто мотиви не є тотожними цілям, а утворюють з ними єдність. Одні й ті ж мотиви породжують різні за цілями дії. Таким чином під ціллю розуміють більше внутрішню абстракцію, ніж об'єктивну зовнішню подію [5, с. 509].

Зважаючи на те, що ідеал є складовим процесу цілепокладання, він виступає як особливий вид з-поміж різних цілей діяльності людини [5, с. 13]. Ціль характеризує передбачені мисленнєво результати діяльності та шляхи її досягнення за допомогою відповідних засобів. Вона виступає як спосіб інтеграції дій людини в деяку послідовність або систему, як одна із форм детермінації людської діяльності [3, с. 291]. Таким чином, ціль є життєвою здібністю особистості [1, с. 108]. Отже, мотиви та цілі в мотиваційній сфері професійного ідеалу старшокласників є невід'ємними та взаємообумовленими, до яких особистість свідомо і несвідомо рухається. Тобто, професійний ідеал є усвідомленим образом, який має бути досягнутий в результаті діяльності, що обумовлює професійний успіх і забезпечує професійне самовизначення особистості.

Третім компонентом структури професійного ідеалу є процесуально-результативний, який характеризує практичний аспект сформованості у старшокласників професійного ідеалу. Знання та навички знаходять практичну реалізацію у предметно-практичній діяльності людини. Дієвість ідеалу означає ступінь його впливу на поведінку і свідомість особистості, засвідчуючи результативність реалізації професійного ідеалу в процесі перетворювальної діяльності. Функціонально сформовані ідеали особистості забезпечують її розвиток впродовж життя, розкриваючи в професійній діяльності новий зміст і нові якості.

Отже, ґрунтуючись на результатах проведеного теоретичного аналізу наукових джерел, ми розглядаємо структуру професійного ідеалу як нерозривне поєднання трьох компонентів: пізнавально-рефлексивного, мотиваційно-цільового та процесуально-результативного. Структурний аналіз професійного ідеалу в старшокласників у сфері технічної діяльності дає нам можливість запропонувати наступні критерії визначення рівнів сформованості професійного ідеалу, а саме:

– когнітивна складність й адекватна самооцінка професійно-рефлексивних знань про зміст професійного ідеалу (показниками виступають система знань про зміст професійного ідеалу, професійна самооцінка та сформована на цій основі програма професійного самовдосконалення);

– спрямованість на майбутню професію та рівень професійних домагань у ній (показниками обрано мотиви оволодіння майбутньою професією, професійні наміри, уявлення про себе як професіонала у майбутній професії);

– стійкість та дієвість професійного ідеалу (показниками визначено активну предметно-практичну діяльність професійної спрямованості, самоповагу у контексті майбутньої професії, професійно важливі якості).

Розроблена нами структура професійного ідеалу та визначені критерії сформованості цього особистісного новоутворення в ранній юності дають нам змогу експериментально визначити рівні їх прояву в учнів старшого шкільного віку, які обрали технологічний напрям профільного навчання й активно оволодівають ним.

#### Література

1. К. А. Абульханова. Время личности и время жизни / К.А.Абульханова, Т.Н.Березина

– СПб. : Алетейя, 2001. – С. 108.

2. Педагогический энциклопедический словарь / редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. ; гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – С. 239

3. Соціально-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. – К. : Есоб, 2004. – С. 291

4. Современный философский словарь / под общей ред. д. ф. н., профессора В. Е. Кемеров. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академический проект, 2004. – С. 520

5. Социальный идеал и его роль в ценностных ориентациях : автореф. дис... на стиск. науч. ст.. канд. философских наук : 09.00.01 /Н. А. Рудницкая, – Москва, 1986. – С. 13

6. Философская энциклопедия / за ред. Ф. В. Константинова. – М. : Советская энциклопедия, 1960. – С. 509.

*С.В. Лукашук-Федик*

*м. Київ*

## **СУЧАСНІ УЯВЛЕННЯ ПРО НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ – ЯК ШЛЯХ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

*Анотація.* У роботі представлено доцільність ведення здорового способу життя – як основної умови збереження репродуктивного здоров'я, особливо – у студентському середовищі. Розглянуто та обґрунтовано напрями педагогічного процесу, які сприятимуть підвищенню рівня мотивації до ведення здорового способу життя, профілактики шкідливих звичок та формування репродуктивно здорової особистості.

*Ключові слова:* здоров'я, здоровий спосіб життя, репродуктивне здоров'я.

Сучасна наука доводить, що здоров'я людини є досить складним феноменом глобального значення, яке розглядається як філософська, соціальна, економічна, біологічна, медична категорії, як індивідуальна і суспільна цінність, яка постійно взаємодіє з навколишнім середовищем, що у свою чергу, систематично змінюється.

Поняття “здоров'я” нерозривно пов'язане з поняттям “здоровий спосіб життя”. Здоровий спосіб життя – це життєдіяльність, спрямована на збереження та покращення здоров'я людей. Це, власне, така форма життєдіяльності людини, яка може забезпечити визначений ВООЗ стан повного фізичного, духовного та соціального благополуччя [2; 3; 4].

Сучасні дослідження пояснюють термін “здоровий спосіб життя” як різноманітність проявів повсякденного життя, які відповідають гігієнічним вимогами, розвивають адаптативні можливості організму, сприяють успішному відновленню, підтримці та розвитку резервних можливостей, а також повноцінному використанню соціально-психологічних функцій.

Основними механізмами формування здорового способу життя можна вважати створення умов для окремих осіб, груп людей, громад позитивно впливати на проблеми здоров'я. Результатом сформованості здорового способу життя є культура здоров'я [1; 3; 5].

Як свідчать численні наукові дослідження, культура здоров'я – це невід'ємна складова загальної культури особистості, що забезпечує певний рівень знань, умінь та навичок з питань формування, відтворення, зміцнення

здоров'я та характеризується високим рівнем культури поведінки стосовно власного здоров'я та здоров'я оточуючих [1].

Від рівня культури здоров'я людини залежить збереження і відтворення її власного здоров'я. Адже поняття культури здоров'я охоплює не лише певну систему знань про здоров'я, а й відповідну поведінку щодо його збереження та зміцнення. Тому культура здоров'я, безперечно, входить до системи найважливіших людських цінностей, і, як відомо, тільки здорова людина спроможна найбільш ефективно створювати значущі духовні та матеріальні цінності, генерувати нові ідеї і творчо їх втілювати. Суб'єктивно здоров'я сприймається людиною через відчуття загального благополуччя, радості життя, працездатності, здатності до адаптації та опору різним перешкодам. Проте здоров'я молоді за останні десятиріччя має тенденцію до значного погіршення. Такий факт можна пояснити шкідливим впливом екологічних чинників, погіршенням якості продуктів харчування, порушенням балансу між навчальним процесом та відпочинком. Серед сучасної молоді все більше посилюються: паління, вживання алкоголю, наркотиків і токсичних речовин, а поширення захворювань, що передаються статевим шляхом (зокрема і ВІЛ/СНІДу) набуває характеру епідемії. Через перевантаженість навчанням більшість студентів страждає від недостатньої рухової активності, відсутності навичок організації навчання та здорового дозвілля, нераціонального харчування тощо [2; 4; 5].

Згідно з аналізом літературних джерел і наукових робіт, сьогодні особливо гостро постає необхідність розроблення та запровадження конкретних заходів, спрямованих на покращення здоров'я молоді, особливо – студентської. Так, А. В. Глузман і В. Ф. Щеколодкін зазначають, що однією з головних задач вищої школи є підготовка фахівців нового типу, які будуть здатні оволодівати знаннями, перетворювати їх на виробничу силу суспільства [3; 4; 6].

Разом із тим, на сучасному етапі розвитку освіти все більшої актуальності набуває проблема формування пізнавальних інтересів і самостійної роботи студентів у напрямі здорового способу життя з акцентом на збереження репродуктивного здоров'я. Досвід свідчить, що від того, наскільки студенти зацікавлені відповідним предметом, залежить їхня активність на занятті, а від неї, у свою чергу, ефективність самого заняття.

Відомо, що зміст навчального матеріалу істотно впливає на розвиток інтересів, значну роль також відіграє вибір методів навчання. Використання різних форм проведення занять не тільки урізноманітнює навчальний процес, робить його цікавим, але й викликає у студентів задоволення від самої діяльності.

Серед завдань, які стоять перед вищими навчальними закладами, чи не найголовнішим є розвиток творчих здібностей студентів, прагнення до пізнання та самопізнання. Творчу індивідуальність, творче мислення у навчальному процесі стимулює пізнавальний інтерес. Використання різних форм і методів залежить від типу заняття. При цьому факторами ефективного застосування засобів активної пізнавальної діяльності в студентів є:

- обсяг та характер навчального процесу;
- рівень готовності студентів до навчальної діяльності;

- індивідуальні особливості студентів;
- тип заняття, на якому застосовуються ті чи інші засоби інтерактивного навчання.

Як свідчить досвід, опанування студентами навчального матеріалу відбувається двома шляхами:

- у колективі – робота на лекціях, семінарських, практичних заняттях;
- самотійно – вивчення питань, підготовка доповідей, рефератів тощо.

Слухання і конспектування лекцій – це активне і творче усвідомлення навчального матеріалу, яке мобілізує увагу, виробляє навички письмового викладу матеріалу, сприяє його закріпленню.

З метою формування пізнавальних інтересів студентів під час проведення лекцій доцільно використовувати проблемно-пошукові завдання, які останнім часом здобувають все більшої популярності як метод, що активізує пізнавальну діяльність і дає змогу досягти глибокого засвоєння матеріалу. Як відомо, проблема – це особливе пізнавальне завдання, спосіб розв’язування якого невідомий студентові і повинен бути знайдений ним у процесі цілеспрямованого пошуку. Отже, по суті, студент відкриває вже давно відкрите, не знаючи цього, і тому усвідомлює себе першовідкривачем, виявляє великий інтерес до теми. Це дає змогу практично застосовувати набуті знання.

“Учень напханий знаннями, але не спроможний їх застосовувати, нагадує фаршировану рибу, яка не може плавати”, писав академік О. Л. Мінц, а Бернард Шоу стверджував: “Єдиний шлях, що веде до знання – це діяльність”.

Проблемні ситуації можуть створюватися під час пояснення нового матеріалу, перевірки знань. Корисно, якщо при цьому виявляється суперечність між засвоєними знаннями про вивчений предмет і новими фактами, між науковими знаннями і життєвим досвідом.

Перевірка знань студентів зазвичай відбувається на семінарських і практичних заняттях. Але разом з цим продовжується процес пізнання, оскільки правильно сплановане заняття дозволяє дізнатися багато цікавого. На жаль, найпоширенішим способом перевірки є традиційно-репродуктивний, коли найвищим надбанням стає дослівне повторення за викладачем або за книжкою. Звичайно без цього не обійтись. Але треба прагнути, щоб перевірка знань була активною і розвиваючою, головним принципом якої є не репродукція, а активне оперування засвоєними знаннями. Для цього необхідно, щоб питання були не репродуктивними, а такими, що збагачують знання. Вони допомагають дізнатись щось нове про досліджуваний об’єкт, уточнити вже відоме, але не претендують на значне ускладнення теми.

Виступ на занятті повинен бути розгорнутим, переконливим, доказовим і аргументованим, має розкривати суть питання, його значимість, супроводжуватись висновками, порівняннями, узагальненнями. Студенти повинні бути готовими доповнити виступи товаришів, прорецензувати їх, висловити свою точку зору і обґрунтувати її.

Значні можливості для самотійного опрацювання теми, аналізу проблемних ситуацій, формування особистого ставлення до обговорюваного

питання дають семінари-диспути. Отже, семінар чи практичне заняття передбачають участь кожного студента у підготовці і проведенні з оцінкою за всіма темами, що вивчаються.

Самостійна робота допомагає глибоко засвоїти матеріал, закріпити знання, поглибити вміння та навички в пізнавальній діяльності, творчо мислити; виховує організованість і дисциплінованість, вчить раціонально організовувати та контролювати свій час.

Таким чином: сучасний світ потребує ініціативної, всебічно розвинутої, і головне – здорової особистості. Гуманізація освіти обумовлює вивчення у вищих навчальних закладах поряд із фаховими дисциплінами опанування і гуманітарних (у т.ч. з питань здорового способу життя), оскільки особистість має бути освіченою, культурною й інтелігентною та постійно працювати над удосконаленням свого здоров'я.

### Література

1. Оржеховська В.М. Превентивна педагогіка: Науково-методичний посібник / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко; АПНУ. Інститут проблем виховання. – Ізмаїл : СМІЛ, 2006. – 283 с.
2. Стратегія формування здорового способу життя / Матеріали конференції. – К. : Мінський центр здоров'я, 2000. – 240 с.
3. Завидівська Н. Н. Професійно-прикладні основи формування здорового способу життя студентів ВНЗ економічного профілю : Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. /Н. Н. Завидівська; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2002. – 20 с.
4. Кривошеєва Г. Л. Формування культури здоров'я студентів університету : Автореф. дис.... канд. пед. наук / Г. Л. Кривошеєва. – Луганськ, 2001. – 20 с.
5. Глузман А. В. Вырастить здорового учителя: Диалектика взаимосвязи физического и психического здоровья студентов в учебно-воспитательном процессе формирования специалиста в КГТИ / А. В. Глузман, В. Ф. Щеколюкин // Гуманітарні науки. – 2002. – №2. – С. 166–173.

*Р. В. Малиношевський*

*м. Київ*

## **ФОРМУВАННЯ АЛЬТРУЇЗМУ ЯК СОЦІАЛЬНО-ЗНАЧУЩОЇ ЯКОСТІ У ШКОЛЯРІВ МОЛОДШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ: ПОСТАНОВА ПРОБЛЕМИ**

*Анотація.* У статті актуалізовано питання необхідності розгляду у соціально-педагогічній площині альтруїзму як соціально-значущої якості особистості.

*Ключові слова:* соціально-значущі якості, альтруїзму.

Опанування людиною законів об'єктивної дійсності обумовило виникнення відчуття владарювання над природою, забезпечило матеріальний поступ та розширення меж індивідуальної свободи. Але науково-технічний прогрес супроводжувався і кардинальними змінами в системі ціннісно-нормативних орієнтацій, що безпосередньо відобразилося у суспільстві на рівні фундаментальних соціальних зв'язків. Аксіологічний вимір суспільного буття, невпинно видозмінюючись, стає дедалі більше фрагментарним та еkleктичним. На домінантні позиції виходять цінності інструментального

характеру: володіння матеріальними та нематеріальними благами; гедонізм, крайній прагматизм, що перетворюється на егоїзм і себелюбство. Як результат – відбувається трансформація уявлень про людину, мету та сенс її життя, що закономірно веде до нівеляції унікальності особистості і ставить її у ситуацію екзистенційного вибору.

Таким чином, в умовах аксіологічного декадансу актуалізується значення виховання особистості, не лише орієнтованої на перетворення соціальних умов відповідно до своїх власних потреб, а й спрямованої на потреби соціуму та інших суб'єктів соціального буття. Відповідно, така особистісна спрямованість характеризується здатністю людини трансцендентуватися за межі власних егоїстичних інтересів і діяти на благо інших, що свідчить про домінування у її системі ціннісних орієнтацій цінностей вищого порядку. Зокрема, Ф. Василюк наголошує, що вищим типом розвитку особистості в аксіологічній площині є здатність суб'єкта пожертвувати будь-яким зі своїх мотивів, випадковими інтересами, що дає змогу для об'єктивації інтелектуальних, духовних та фізичних сил, орієнтованих на реалізацію соціально-значущої мети. Відповідно, особливого значення набуває дослідження альтруїзму [3].

Суттєво, що об'єктивація феномену альтруїзму як світоглядної та наукової проблеми відбулася в результаті переходу до антропоцентричних філософських систем, в яких з'ясування його природи пов'язане із розробками таких категорій, як благо та добродієність (ці категорії осмислювались Платоном, Аристотелем). Отже, починаючи з антропоцентричного повороту, сутність альтруїзму і природа його виникнення стали об'єктом філософських систем, в яких розкривається як його соціальна детермінованість, так і специфіка функціонування даної категорії у структурі моралі в межах дихотомічного ряду “добро – зло”. Відповідно, частково або безпосередньо проблема альтруїзму піднімалась в межах напрацювань І. Канта, А. Сміта, Ж. Руссо, А. Шопенгауера та інших. Хоча, варто підкреслити, що виникнення самого терміна “альтруїзм” безпосередньо пов'язане із філософією О. Конта, який ввів його як полярне поняття щодо егоїзму. Так, принцип альтруїзму О. Конта висував настанову – “Живи для інших”. Дана настанова набула подальшого розвитку у тих світоглядних системах, в предметне поле яких входять (безпосередньо або опосередковано) проблеми суспільної моралі та природи духовного вчинку. Зокрема, навіть в рамках утилітаризму, згідно з яким основою моралі є спільне благо як щастя більшості або ж спільна користь, альтруїзм розумівся як обмеження приватного інтересу на користь спільного, а в окремих інтерпретаціях – суспільного інтересу. Відповідно, альтруїзм розглядався переважно як моральна чеснота людини. А оскільки філософія є світоглядною основою по відношенню до гуманітарного знання, то відбулася трансляція морально-етичного розуміння альтруїзму в предметне поле інших наук.

У ХХ столітті альтруїзм як специфічне явище свідомості та поведінки став предметом соціально-психологічних досліджень. У них альтруїзм аналізувався у контексті практичних відносин між суб'єктами соціального буття на матеріалі різноманітних форм солідарності, добродієності, благодійництва, взаємодопомоги. У методологічних рамках соціально-психологічних досліджень



західноєвропейської та американської наукової традиції Д. Майерс виокремлює низку теорій, що намагаються описати альтруїзм. Зокрема, це: теорії соціального обміну; концепції, що трактують альтруїзм як латентний егоїзм; теорії, в яких альтруїзм редукується до емпатії; соціальні теорії, що ґрунтуються на нормах взаємності та відповідальності [2].

У радянській та вітчизняній психолого-педагогічній науці феномен альтруїзму та альтруїстичної поведінки розглядався у таких площинах: кооперації та колективізму (Г. Андрєєва, Б. Ломов); групових норм поведінки (М. Бобнева, М. Обозов); особистісної спрямованості (Л. Божович); у контексті аксіологічного підходу до особистості (З. Карпенко); загальної емоційної спрямованості особистості (Б. Додонов); як моральна якість особистості (Р. Апресян, К. Абульханова-Славська, Ш. Амонашвілі, Н. Лейтес, В. Мухіна, Е. Субботський та ін.) [1; 3]. Загальна ж тенденція в радянській та вітчизняній психолого-педагогічній науці полягає у редукції альтруїзму до просоціальної поведінки, орієнтованої на примат потреб суспільства, потім групи і лише після цього конкретної особистості

Однак дослідження та інтерпретації феномену альтруїзму характеризуються не лише принциповими методологічними розбіжностями, а й суперечностями. Деякі підходи призводять до обмеженого розуміння природи та сутності альтруїзму як вродженої якості особистості, яка здійснює компенсаторну функцію. В інших акцент робиться лише на семантичному значенні поняття, тому альтруїзм розкривається через емпатію, турботу тощо. Хоча спільною рисою всіх теорій є положення про те, що альтруїзм проявляється у безкорисливості, здатності жертвувати своїми інтересами, наданні переваги суспільно значущому.

Водночас проблема вивчення альтруїзму як соціально-значущої якості особистості є недостатньо дослідженою. Зокрема, достатньою мірою не розкриті питання щодо ролі альтруїзму в особистісному становленні. За межами наукових інтересів учених залишаються специфіка та педагогічні умови формування альтруїзму саме як соціально-значущої якості особистості. Тому потреба появи особистості здатної трансцендентуватися за межі власних егоїстичних інтересів, актуалізує необхідність дослідження у соціально-педагогічній площині альтруїзму як соціально-значущої якості особистості. Оскільки сформованість цієї якості обумовлює виникнення специфічного ставлення особистості до соціального буття та до самої себе, а отже, веде до якісних трансформацій в системі соціальних відносин як на рівні міжособистісної, так і на рівні міжгрупової взаємодії.

З огляду на це ґрунтовного дослідження потребує питання формування альтруїзму у школярів молодшого підліткового віку. Цей етап онтогенезу будучи періодом загострення суперечностей розвитку, водночас характеризується становленням структури ціннісно-нормативних орієнтацій. А оскільки ціннісно-нормативні орієнтації ще структурно не оформились і внаслідок недостатнього соціального досвіду у даному віці існує можливість ефективно здійснювати педагогічний вплив на дитину, що сприяє формуванню нових особистісних якостей і виробленню на їхній основі основних параметрів

моделі поведінки. Відповідно, актуалізується значення наявності у системі інституалізованих норм суспільства зразків поведінки, що дають змогу досягнення соціокультурних цілей.

Згідно з концептуальними положеннями теорії Л. Виготського психіка має соціальну природу і розвиток психічних процесів культурно детерміновано, а оволодіння специфічними формами людської діяльності формує вищі психічні функції, в тому числі сприяє дозріванню тих із них, які ґрунтуються на архаїчних програмах поведінки. Відповідно, альтруїзм як соціально-значуща якість особистості є соціально детермінованим та діяльнісно опосередкованим, а отже формується, розвивається і видозмінюється в процесі інтерсуб'єктивної взаємодії та спільної діяльності. Таким чином, включення молодшого підлітка у систему діяльності, орієнтованої на добродійність в інтерсуб'єктивному світі, буде сприяти формуванню альтруїзму як соціально-ціннісної якості особистості.

### Література

1. Кейсельман В.Р. Альтруизм: так называемое добро / В.Р. Кейсельман. – Сімферополь : “Таврия”, 2010. – 348 с.
2. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – С-Пб. : Питер, 1998. – 688 с.
3. Моисеева А.А. Альтруистическая направленность личности и ее формирование в семье: автореф. дис... на соискание науч. степени канд. псих. наук: 19.00.05 / А.А. Моисеева. – С-Пб, 2007. – 15 с.

*Г. Г. Маруніна*

*м. Київ*

## **КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**

*Анотація.* У статті розкрито критерії, показники, рівні культури гідності старших дошкільників.

*Ключові слова:* гідність, рівні сформованості, старші дошкільники.

Розроблення проблеми морального виховання людини зумовлює необхідність виховання громадянина суспільства з розвинутим почуттям власної гідності. Державна політика в галузі дошкільної освіти, що визначається Конституцією, Законом України “Про освіту”, Державною національною програмою “Освіта” (Україна ХХІ століття), Законом України “Про дошкільну освіту”, Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, спрямовує фахівців у галузі вікової та педагогічної психології на пошук оптимальних шляхів особистісного розвитку дошкільників, розкриття механізмів формування їхньої життєвої компетентності як здатності в міру своїх вікових можливостей самостійно та свідомо виробляти позитивне ставлення до світу і самого себе.

Теоретичний аналіз наукових джерел показав, що проблема формування основ культури гідності дошкільників 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 І. Беха, О. Кононко, Н. Дятленко, В. Котирло, М. Лісіної, А. Сілвестру та ін. У вітчизняній педагогіці проблема виховання гідності у дітей висвітлювалась у

роботах А. Макаренка, В. Сухомлинського, О. Захаренка, І. Синиці, С. Удовицької, Н. Чиренко, Ю. Зайцева.

Почуття гідності проявляється вже в ранньому дитинстві, виникаючи під час оцінювання дій, вчинків відповідно до моральних норм з боку авторитетних дорослих. Вищевказане почуття проявляється в ситуаціях відстоювання власної честі як особистості. Почуття честі тісно пов'язане з чесністю, справедливістю, самолюбством та самоповагою. Виховання цих почуттів передбачає наявність у дитини адекватної оцінки [1, с.132].

Для нашого дослідження науковим підґрунтям для визначення ключового поняття “культура гідності зростаючої особистості”, розробленого І. Бехом, стала культура гідності особистості – це ціннісне ставлення до себе та до інших. Людина культури гідності – це самодостатня особистість, яка оцінює насамперед свої можливості, орієнтуючись на внутрішній поклик, лише потім враховує думки, оцінки, очікування інших стосовно себе.

Під час констатувального етапу дослідження вирішувалися такі завдання: з'ясувалась обізнаність дітей про гідність, самоповагу; виявлялися особливості прояву гідності у поведінці старших дошкільників; вивчалися уявлення батьків та педагогів щодо засобів впливу на дитину з метою виховання гідності; визначалися критерії, показники та рівні гідної поведінки досліджуваних.

На основі аналізу науково-педагогічних досліджень визначено критерії формування основ культури гідності старших дошкільників: когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінково-діяльнісний.

Показники визначались відповідно до типів гідності. Так, людська гідність передбачає знання дитиною своїх прав, уміння позитивно ставитись до себе та до інших, відчуття справедливості у ставленні до людей, виконання своїх обов'язків, повагу інших людей.

Особистісна гідність визначається такими показниками: знання форм ввічливого звертання до людей різного віку; знання про правила поведінки в громадських місцях, про власну родину; уявлення про свої позитивні та негативні якості; вияв співчуття, співпереживання, уміння відстоювати власну точку зору (незгода з несправедливою оцінкою своїх досягнень та якостей, вияв елементів самоповаги); уміння відстоювати власну гідність; захист слабших за себе; обґрунтування своїх рішень та вчинків; координування своїх дій з діями інших (децентрація); вияв миролюбності, чесності, совісності у ставленні до себе та інших.

Національна гідність визначається такими показниками: уявленням про себе як про українця; знанням назви своєї країни, столиці, рідного міста, назви державних символів; усвідомленням, що в світі багато різних країн, знанням назв кількох з них; проявами поваги до представників своєї та інших культур; виявленням допитливості до історії свого роду, народу, держави.

Під час дослідження було використано комплекс методів, до складу яких входили: анкетування батьків та педагогів; індивідуальні бесіди з дітьми (цикли), педагогічне спостереження, аналіз продуктів діяльності дітей (малюнки), метод незакінчених оповідань, моделювання ситуацій морального вибору.

Застосування розроблених критеріїв та показників у дослідно-експериментальній роботі стало передумовою для визначення первинних (орієнтовних) груп вихованців, кожна з яких відображала рівень сформованості культури гідності старших дошкільників.

До високого рівня було віднесено дошкільників, які демонстрували прагнення до самовираження та домагання визнання, але при цьому не гальмували активності. Самостійні, старанні, наполегливі у досягненні якісного результату. З довірою ставляться до дорослого, проте можуть протистояти його впливам. Націлені на успіх, добре орієнтуються у своїх можливостях (обирають завдання середньої та високої міри складності), вирізняються чіткою, впевненою, більш-менш адекватною самооцінкою.

До оптимального рівня було віднесено дошкільників, які прагнуть до самовираження, успіху, проте їм не завжди вдається самостійно завершити почату справу: не завжди вистачає старанності, терпіння, вмінь. У разі успішного завершення справи пишаються результатом, вимагають визнання від дорослих і однолітків. Помірно залежні від дорослого: його порад, зауважень, рекомендацій. Не залишаються байдужими до негативних суджень щодо себе: намагаються привернути увагу до позитивного, продемонструвати власні успіхи. Схильні переоцінювати свій виріб і внесок в нього, відчувають труднощі в обумовленні самооцінки.

До мінімального рівня було віднесено дошкільників, які прагнуть до самовираження за рахунок завдань середньої та низької міри складності, низькі домагання поєднуються із середньою успішністю. Переважають мотиви уникнення неуспіху. Постійно претендують на емоційну підтримку, схвалення дій. Несамостійні, без втручання і допомоги дорослого можуть припинити справу. Характеризуються низькою, не обґрунтованою самооцінкою. Нездатні протистояти деструктивним впливам оточуючих.

Таким чином, отримані нами результати дають підстави для розроблення формувальних методик виховання культури гідності старших дошкільників.

### **Література**

1. Бех І. Д. Почуття гідності у духовному розвитку особистості / І. Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : [зб. наук. пр.] / МОН України, Інститут проблем виховання НАПН України ; [ред. кол. О. В. Сухомлинська, І. Д. Бех та ін.]. К. , 2008ю – Вип. 12. Кн. 1. – С. 5–18.
2. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості / Олена Леонтіївна Кононко. – К. : Освіта, 1998. – С. 129–137.

**О. В. Мельник**

*м. Київ*

## **РАМКОВА СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ “ЗНАЮ – ВМІЮ – ДІЮ” ЯК ОСНОВА СИНТЕЗУ ДІЯЛЬНІСНОГО, ОСОБИСТІСНОГО ТА КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДІВ**

**Анотація.** Розкрито сутність особистісного, діяльнісного та компетентнісного підходів у професійної орієнтації, їх синтез на основі рамкової система “знаю – вмюю – дію”.

**Ключові слова:** професійна орієнтація, особистісний, діяльнісний та компетентнісний підходи.

Розвиток і модернізація професійної орієнтації учнівської молоді в Україні, удосконалення її організаційної структури відповідно до вимог ринкової економіки, наповнення змісту, форм і методів профорієнтаційної роботи специфікою поведінки фахівця на ринку праці зумовлені суспільними запитами та досягненнями науки в розумінні природи професійного становлення й особистісного розвитку людини. Сучасна специфіка означених вище факторів формує потребу критичного переосмислення минулого, удосконалення його здобутків і збагачення найкращими зразками світової науки та практики, яким виявляється наразі компетентнісний підхід.

Компетентнісний підхід як досягнення західної педагогічної думки, наголошує І. Д. Бех, заповнив наш нинішній вітчизняний освітній простір. Зазначимо, що цей підхід виступив освітньою відповіддю на актуальні потреби сучасного суспільства, особливо ринку праці. Така відповідь і пов'язувалася з набуттям особистістю необхідних життєвих компетентностей "... як досвідченості суб'єкта у певній життєвій сфері. Якраз змістовий наголос на досвідченості, а не на обізнаності, поінформованості суб'єкта у певній галузі (як це переважно тлумачиться) має бути взятий на концептуальне озброєння" [1, с. 26 – 27].

Традиційна система професійної орієнтації, в якій, на основі виявлення причинно-наслідкових зв'язків і фіксації зрушень у свідомості людини під впливом цілеспрямовано навчання і виховання, розкривалися об'єктивні закономірності онтологічного просування особистості до вершини професійного розвитку, перебувала лише у межах категорії "свідомість", й цим забезпечувалося усвідомлене ставлення людини до явищ об'єктивного світу й самої себе. Проблема дослідження професійного самовизначення особистості підпорядковувалася також такій меті – усвідомлення значущості вимог середовища й свідомого ставлення до визначених суспільством ідеологічних норм, правил і приписів у діяльності та спілкуванні.

Означена вище дослідницька позиція у сфері професійної орієнтації учнівської молоді, яка тривалий час домінувала в наукових працях учених (М. Валітов, О. Голомшток, М. Захаров, О. Сазонов, В. Симоненко, О. Карпов, І. Керестень, С. Крягжде, І. Назимов та ін.) і згідно якої вважалося що відповідним чином організоване середовище розвитку, навчання і виховання дитини мало обов'язково забезпечити її заздалегідь визначеним рівнем знань, сформованими поглядами, ідеями та переконаннями останніми десятиліттями зазнає суттєвих змін. Вітчизняна теорія і практика актуалізувала проблему створення педагогічних ситуацій, які активізують профорієнтаційну самодіяльність учнів, в процесі якої вони не лише намагаються досягнути оптимальної узгодженості між вимогам професійного середовища й індивідуальними особливостями, а й активно оволодівають ним, змінюють його й одночасно змінюють себе, своє ставлення до навколишнього світу та самого себе.

Розкрити й пояснити згадану практичну спрямованість профорієнтаційної діяльності учня в змозі компетентнісний підхід як засаднича стратегія розвитку сучасної вітчизняної освіти. Цей підхід реалізується через навчально-виховний

процес, організація якого, зміст і психолого-педагогічні засоби й мають, зрештою, забезпечити формування та розвиток особистості, здатної до життя та доцільної предметно-практичної діяльності (комунікативної, предметно-перетворювальної, соціальної, професійної тощо). За такого розуміння компетентнісного підходу увага акцентується, передусім, не на обізнаності, інформованості, знаннях і вміннях, свідомо прийнятих нормах і правилах поведінки, а на досвіді вирішення суб'єктом актуальних для нього різноманітних практичних проблем. Саме досвідченість підростаючої особистості в межах її вікових можливостей стає кінцевою метою і результатом оволодіння діяльністю (ігровою, пізнавальною, навчальною, профорієнтаційною та ін.), а здобуті нею знання та сформовані вміння реалізуються в безпосередній практиці.

Наголосимо, компетентнісний підхід не заперечує сформовану на основі діяльнісного й особистісно зорієнтованого підходів традиційну а також інноваційну теорію та практику навчання і виховання дитини, а є їхнім логічним доповненням у рамковій системі “знаю – вмю – дію”.

Відзначимо, у цій системі діяльнісний підхід забезпечував розвиток навчальних здібностей дитини, її знань та вмінь, наукового світогляду та переконань. Згідно із цим й відбувалося дидактичне конструювання змісту навчальних предметів, поступове змістовне збагачення їх та розширення теоретичних рамок. Заданими в програмах, підручниках і посібниках науковими знаннями (взаємозв'язки, взаємозалежності, закономірності об'єктів і явищ) та способами оперування з ними й оволодівали учні впродовж навчання в школі. Результатом цього мало стати перетворення на основі сформованих теоретичних знань як переконань і практичних умінь учня на суб'єкта учіння, який володіє узагальненим способом навчальної діяльності. Останнє й свідчить про його здатність до самоосвіти та саморозвитку впродовж життя.

Згідно з особистісно орієнтованим підходом вибудовується система виховного процесу в школі. Ця виховна технологія спрямована на оволодіння дитиною морально-духовними цінностями суспільства та формування на їхній основі відповідної вчинкової поведінки. Морально-духовний вчинок стосовно себе, інших або ж предметного світу підростаючої особистості – це не лише вчинок-пристосування до вимог навколишнього середовища через оволодіння нормами, правилами та приписами суспільної практики, а й безпосередня активність суб'єкта на основі привласнених фундаментальних цінностей, які поволі стають смислами її життєдіяльності, орієнтирами життєтворчості.

Таким чином, у рамках діяльнісного та особистісно зорієнтованого підходу розроблялися перші дві складові згаданої системи (“знаю” і “вмю”), а саме теоретичні та методичні основи організації навчально-виховного процесу в школі. Вітчизняна наука і педагогічна практика досягли в цьому значних успіхів, і про це свідчить численність нашої талановитої та обдарованої молоді.

Звичайно, третя складова рамкової системи (“дію”) мала місце в стихійно та цілеспрямовано організованому процесі навчання і виховання, тому некоректним буде й твердження про те, що система освіти була повною мірою відірвана від практики. Але в тому й полягає значущість компетентнісного

підходу, що наголошується не лише на оволодінні учнями навчальною діяльністю (знаннями, вміннями) та усвідомленою поведінкою в середовищі її зростання, а й використанням цих навчальних та особистісних досягнень у практичній діяльності, в якій збагачується її досвід доцільного діяння і самозміни під час вирішення найрізноманітніших життєвих завдань. Дитина не лише знає, володіє способами і вміє вирішувати практичні задачі, а й на їхній основі досягає практичних і конкретно-предметних результатів.

У згаданий вище спосіб людина з носія знань, вмінь і сформованої системи морально-духовних цінностей, переважно достатньо ґрунтовних і глибоко усвідомлених, перетворюється на людину вмілу в певній життєвій сфері, яка на основі досвіду вирішення заданих системою освіти практичних задач, представленого в узагальненому способі діяння (внутрішнього з образами предметів або ж зовнішнього з матеріальними предметами), трансформує ці знання в безпосередні предметні та духовні надбання. Ці надбання для кожного вікового періоду розвитку особистості в шкільному віці є різними, вони відповідають потребам дитини, актуальним та потенційним її можливостям, а вправління та перенесення засвоєних нею практичних способів дій на інші об'єкти, враховуючи специфіку нових обставин і умов життєдіяльності, свідчить про її відповідну компетентність у чітко визначеній сфері життєдіяльності.

За такого розуміння сутності компетентнісного підходу і його місця в рамковій системі “знаю – вмію – дію” розкривається його теретико-прикладна значущість, завершеність цілісного розвитку особистості. Професійне самовизначення за такого розуміння синтезу особистісно зорієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів й має розглядатися не лише як оволодіння профорієнтаційними знаннями в професії, обраній на основі цінностей праці, а й безпосередня активність суб'єкта, в якій він через предметно-практичну діяльність професійної спрямованості збагачує досвід вирішення актуальних для нього проблем у діалектичній суперечності “людина – професія”.

#### **Література**

1. Бех, І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 26–31.
2. Концепція державної системи професійної орієнтації населення // Професійна орієнтація старшокласників: теорія і практика: науково-методичний посібник [для вчителів] / за ред. О. В. Мельника. – К. : “Четверта хвиля”, 2009. – Вип. № 1. – С. 161–166.

***В. І. Мудрік***  
*м. Київ*

### **СТРУКТУРА ФІЗИЧНОЇ ВИХОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ**

***Анотація.*** Визначено критерії та зміст поняття “фізична вихованість особистості”.

***Ключові слова:*** вихованість, фізична вихованість особистості, критерії фізичної вихованості.

У теорії і методиці фізичного виховання, на протилежність теорії виховання, відсутнє визначення поняття “вихованість”. Зазначене спонукало

дослідити і зробити спробу визначити поняття “фізична вихованість особистості” її критерії та показники.

У програмі виховання дітей і учнівської молоді в Україні визначено, що вихованість – результат виховання, який виявляється у соціально прийнятній поведінці вихованця, його прагненні до духовно-моральної самореалізації [4].

У теорії виховання сутність поняття вихованості таке: вихованість – комплексна характеристика особистості, яка враховує наявність і рівень сформованості в особистості суспільно значущих якостей. Вихованість відображає той чи інший ступінь соціалізації особистості або рівень засвоєння нею системи відносин, яка є сукупністю прийнятих особистістю соціальних норм і цінностей, що відображається у її свідомості і реалізується нею в діяльності та цілеспрямованій поведінці.

С. Гончаренко визначає, що “Вихованість – вміння вести себе в суспільстві, добра вихованість. Під вихованістю, як правило розуміють шанобливу, ввічливу поведінку людини, яка визначається добрими манерами, правильною мовою, вмінням спілкуватися з людьми, що її оточують, в різних ситуаціях. У широкому розумінні вихованість означає не лише дотримання правил поведінки і спілкування, які прийняті в даному суспільстві, але й внутрішню культуру людини, яка відображається в її світогляді, у цьому розумінні вихованість є невід’ємною частиною інтелігентності” [1].

У словнику-довіднику з соціальної педагогіки критерії вихованості характеризуються як ознаки, за допомогою яких роблять висновки про рівень вихованості людини, оцінюють результати виховного впливу. Такими, як правило, є: ціннісні пріоритети (система цінностей і ціннісних ставлень); поведінка (компетентність, відповідальність); діяльність (соціальна активність, продуктивна творчість); взаємини (толерантність, комунікативність), світоглядні переконання.

Зазначене свідчить, що сутність поняття “вихованість” трактується так: як результат виховання, що виявляється у поведінці; як поведінка, яка відповідає нормам, звичаям певного суспільства; як внутрішню культуру людини, що відображається в її світогляді.

Якщо, з позицій теорії виховання, головна мета виховання особистості – вихованість особистості, то головною метою фізичного виховання особистості є фізична вихованість особистості.

Наші критерії фізичної вихованості такі:

1. Сформованість гармонійності фізичного розвитку відповідно до реальних вікових, статевих, індивідуальних і нормативних показників. Показники: статистичні показники норм, різні індекси норм фізичного розвитку. Показники гармонійності фізичного розвитку оцінюються за антропометричними даними, їх співвідношенням, з урахуванням статі і віку [2].

2. Сформованість рівня фізичного розвитку. Показники: соматометричні ознаки (довжина тіла, тулуба, кінцівок; маса тіла тощо); соматоскопічні (форми, статура, пружність, статевий розвиток тощо); фізіометричні (рівні розвитку м'язів), рівень розвитку фізичних якостей (сила, швидкість, витривалість, гнучкість, координація тощо). Рівень розвитку фізичних якостей оцінюється за



методикою, визначеною державними тестами або за міжнародними тестами EVROFIT. Фізичний розвиток – це комплекс ознак, які характеризують морфофункціональний стан організму, рівень розвитку фізичних якостей, необхідних для життєдіяльності організму [4].

3. Сформованість рівня освіченості з фізичної культури. Показники: знання основ гігієни, здорового способу життя, правил тощо. Рівень знань різних вікових груп із фізичної культури оцінюється відповідно до програмних вимог відповідального державного органу освіти, вимог інших міністерств, відомств та установ;

4. Сформованість потреби, мотивації, звички до самостійних занять фізичними вправами. Показники: стійкий інтерес, звичка систематично і самостійно планувати й проводити гігієнічну гімнастику, оздоровчі процедури, заняття з фізичного самовдосконалення. Показники звички оцінюються за результатами стійкості інтересу до занять, результатами виконання самостійно спланованого режиму рухової активності, оздоровчих процедур і самостійних занять. Формування звички до здорового способу життя є одним із завдань фізичного виховання.

5. Сформованість рівня навичок і вмінь. Показники: організаційні, суддівські, інструкторські, методичні навички контролю і самоконтролю. Рівень навичок оцінюється за ступенем автоматизму, співвідношенням кількості вдалих і невдалих проб. Рівень вмінь оцінюється за результатами участі та ефективності проведених заходів, дій.

Зміст фізичної вихованості змінюється на різних вікових ступенях розвитку особистості.

Можна сформулювати висновок, що фізична вихованість особистості – результат фізичного виховання (самовиховання, самовдосконалення) особистості: сформований рівень фізичного розвитку і фізичної культури особистості; розвиток гармонійних співвідношень форм, функцій і фізичних можливостей, що відповідають естетичним уявленням; сформованість життєво важливих рухових умінь та навичок (біг, плавання, ходіння на лижах, загартування, гігієнічні навички тощо); сформованість основних якостей особистості (силових, швидкісних, витривалісних, гнучкісних, координаційних та ін.); сформованість мотивації, потреби у фізичній досконалості; освіченість, набуття необхідних знань у галузі гігієни, медицини, спорту, суддівства, самоконтролю тощо; сформованість світогляду, моралі та етики; фізична, моральна і розумова готовність до здійснення особистих і соціальних функцій.

### Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : “Либідь”. – 357 с.
2. Державні тести і нормативи оцінки фізичної підготовленості населення України. – Київ, 1997.
3. Організаційно-методичні основи фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів : монографія / Мудрік В., Леонов О., Мудрік І., Ільченко А., Козак Є. – К. : Педагогічна думка, 2010.
4. Програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні / авторський кол: І.Бех,

**В. М. Оржєховська**

**Т. Є. Федорченко**

*м. Київ*

## **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*Анотація.* Розкрито концептуальні засади формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу, зокрема актуальність, характеристика понятійного апарату, компоненти, критерії та показники сформованості превентивного виховного середовища.

*Ключові слова:* превентивне виховне середовище, показники сформованості, загальноосвітні навчальні заклади.

В умовах сучасних трансформаційних процесів в Україні спостерігається тенденція до загострення соціально-економічних, психолого-педагогічних та медико-біологічних факторів, які детермінують деструктивну поведінку школярів.

Динаміка зростання за останнє десятиліття кількості неповнолітніх з девіантною поведінкою та урізноманітнення форм девіацій не лише доводять складність, глибину, полімотивованість цієї проблеми, а й підтверджують неефективність здійснюваних превентивних (попереджувальних, охоронних, захисних) заходів та недосконалість науково-методичного забезпечення процесу профілактики девіантної поведінки школярів.

Серйозними деструктивними факторами є погіршення стану здоров'я учнів та вживання психоактивних речовин; недоліки соціально-педагогічної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів; негативний вплив асоціальних структур, підліткової субкультури; послаблення виховної функції школи; негативний вплив засобів масової інформації, Інтернету на розвиток девіантної поведінки школярів (комп'ютерна адикція); жорстоке поводження з дітьми; дитяча бездоглядність; суперечливості та неузгодженості у законодавстві, відсутність ювенальної юстиції тощо.

Подолання цих причин можливе через створення педагогічно збагаченого середовища, формування превентивного виховного середовища, яке стане фактором інтегративного впливу на процес розвитку й самореалізації дітей, становлення життєстійкості, життєздатності, життєвої компетентності особистості.

Превентивне виховне середовище – це сукупність реально діючих соціально-педагогічних факторів, що зумовлюють соціально-духовний розвиток особистості, її соціально-правову підтримку та відповідальну поведінку у процесі активної динамічної взаємодії із соціальними інституціями.

Головним осередком профілактичної діяльності в умовах превентивного виховного середовища є загальноосвітній навчальний заклад як простір

спільного буття педагогів, школярів та батьківської громади в якому створено модель самоцінності дитини, максимального забезпечення її інтересів, взаємодії партнерів, реалізуються інноваційні технології педагогічної підтримки, соціального, педагогічного, медичного супроводу дітей з різними життєвими проблемами.

Методологічним підґрунтям формування превентивного виховного середовища є особистісно зорієнтований, аксіологічний, діяльнісний, системний, синергетичний, компетентнісний, середовищний підходи.

Базовими принципами формування позитивних моделей поведінки дитини в умовах превентивного виховного середовища є комплексність, системність, безперервність та практична цілеспрямованість, превентивність, гуманізація взаємин, урахування вікових, індивідуальних особливостей дітей, їхніх інтересів і потреб, діалогова взаємодія та свобода вибору, соціальне партнерство.

Однією з провідних і необхідних умов формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу є створення ефективної виховної системи. Для превентивного виховного середовища характерними є компоненти: предметно-просторовий, ціннісно-смысловий, процесуально-операційний (технологічний) і контрольньо-оцінний (результативний).

Критерієм предметно-просторового компонента є зв'язок і керованість різноманітних функціональних зон. Показниками цього критерію є матеріальне середовище навчального та позанавчального процесу (приміщення, меблі, прилади, оснащення, архітектурні складові тощо; забезпечення різних видів навчальної діяльності початкової, основної та старшої школи (класні кімнати, спеціалізовані кабінети, лабораторії, забезпечення трудової діяльності: майстерні, ділянки, теплиці); фізкультурно-спортивної діяльності різних вікових категорій (спортивні зали, клуби, спортивні та ігрові майданчики, їдальня, оздоровчий центр тощо); ігрової діяльності (ігрові кімнати, спортивні та ігрові майданчики); художньо-естетичної діяльності (зали, спеціалізовані і профільні кабінети, художні дитячі центри); інформаційно-комунікативної діяльності (спеціалізовані кабінети, радіо - і телестудії, достатня кількість комп'ютерів); екологічної діяльності (усі приміщення ЗНЗ та закладів позашкільної освіти, шкільне подвір'я, прилеглі до школи території).

Критерієм ціннісно-смыслового компонента є персоналізація, створення індивідуального простору для учнів, різноманітні види діяльності: соціально-громадська, здоров'язбережувальна, навчально-пізнавальна, інформаційно-комунікативна й ін.

Процесуально-операційний компонент проявляється в діялісно-комунікативному інтегруванні, зокрема у партнерській взаємодії, співвіднесенні з поняттями, вміннями і навичками, проектній діяльності, укладанні колективних договорів тощо.

Критерієм контрольньо-оцінного (результативного) компонента є гнучкість і керованість превентивним виховним середовищем за інтегрованого використання різноманітних функціональних зон, відображення результативності регуляторних актів; контроль і оцінка дотриманості

Державних стандартів базової і повної середньої освіти згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 14.01.2004 р. №24.

Стрижнем успішного формування превентивного виховного середовища є партнерська взаємодія, що є дієвим засобом взаємного підвищення виховного потенціалу ЗНЗ і його партнерів: сімей, громадських організацій і закладів та установ системи державної підтримки людини (органи правопорядку, заклади охорони здоров'я, МНС, СЕС, соціальні служби тощо).

Виховний потенціал середовища спрямовується на обмеження його негативних факторів та посилення позитивних. Таким чином, сформоване превентивне середовище збагачує його виховний потенціал.

#### Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості. Сходження духовності : [наукове видання] / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
2. Гонтаровська Н. Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини : монографія / Н. Б. Гонтаровська. – К.: РВА “Дніпро –VAL”, 2010. – 623 с.
3. Иванов С. П. Ребенок как субъект жизни в пространстве образования современного мира / С. П. Иванов // Мир психологии. – 2002. – №1. – С.46–55.
4. Лукина А. К. Проектирование пространства развития подростка в современных условиях /А. К. Лукина // Педагогика. – 2002. – №1. – С.23–27.
5. Сокольников Ю. П. Теория воспитательных пространств / Ю. Г. Сокольников. – Москва-Белгород, 1998. – 40 с.

*О. М. Пархоменко*

*м. Київ*

### ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВЕДЕННЯ ФЕРМЕРСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА

**Анотація.** Розкрито засади створення системи формування в учнів готовності до ведення фермерського господарства як результату організації в школі навчальної, трудової, самоосвітньої, самовиховної й інших видів діяльності.

**Ключові слова.** Формування готовності старшокласників, фермерське господарство.

Проблема дослідження розглядається у філософському, психологічному, загальнопедагогічному і конкретнопедагогічному аспектах. Виділяються суттєві й значущі для подальшого аналізу уявлення видатних філософів про працю, підготовку старшокласників до неї в сучасних умовах (Г. Сковорода, М. Бердяєв, М. Мамардашвілі, В. Кремень, І. Зязюн). Так, Г. Сковорода розглядав шлях до щасливого життя особистості, її моральне виховання, розумовий і емоційний розвиток тільки у зв'язку із спорідненою працею і самопізнанням [1].

Проаналізувавши результати досліджень сучасними науковцями (Ю. Бабанський, О. Мельник, Р. Гарбич, А. Казаков, О. Тополь, А. Кучерявий та ін.) різних аспектів готовності до праці доцільно зробити висновок про необхідність цілісного та особистісно орієнтованого підходів до її формування. На їх основі обґрунтовується концепція формування у сільських школярів готовності до ведення фермерського господарства. Проектування цілей, змісту та основних вимог до організації цього процесу спрямовано на розв'язання

існуючих у практиці трудового навчання і виховання майбутніх фермерів суперечностей та з урахуванням таких факторів, як геополітичний, соціально-економічний та особистісно розвивальний. Сформульовано концептуальне бачення цілей відповідної підготовки.

Особистісно значущі цілі формування готовності визначають вихідні рівні готовності сільських школярів до фермерської праці, створення умов для прийняття старшокласниками цінностей фермерської діяльності як особистісних, формування в учнів смислоутворювальних мотивів оволодіння фермерською професією тощо. Соціально значущі цілі сприяють відродженню українського сільськогосподарського виробництва, формуванню особистості старшокласника, яка має досвід дослідницької та творчої діяльності в галузі організації сільськогосподарської праці.

Зміст професійно спрямованої освіти учнів сільської школи обов'язково повинен містити знання, вміння й навички у сфері виробництва фермерами сільськогосподарської продукції, саморегуляції поведінки в напрямі підготовки до праці та ставлення старшокласників до неї. Визначено характеристики змісту освіти майбутніх фермерів як цілісності, основний напрям розробки цього змісту – інтеграція усіх його компонентів. Основою концепції є система таких принципів: формування в учнів готовності до фермерської діяльності в процесі організації їхнього професійного самовизначення; спрямованості підготовки учнів до фермерської праці на внутрішнє сприймання професійних цінностей як особистісних в їхній цілісній єдності; інтеграції змісту спеціальної фахової підготовки майбутніх фермерів зі змістом основ самоосвіти, культури сільськогосподарського виробництва, основ сучасного менеджменту, маркетингу та правознавства ведення фермерського господарства; систематичного педагогічного забезпечення рефлексії професійного становлення старшокласників як майбутніх фермерів [2; 3].

Обґрунтовано модель фахівця-фермера, що містить системні та функціональні характеристики, вибір котрих здійснювався за двома критеріями: 1) відповідно до об'єкта і характеру соціально-професійних зв'язків, у які вступає фермер у процесі виконання своїх функцій; 2) відповідно до рівнів цілісності виявів властивостей особистості фахівця, що потенційно можуть мати місце під час реалізації цих функцій.

Структурними компонентами змісту моделі майбутнього фермера є характеристики його професійної діяльності: моральні якості особистості, національно, громадсько і особистісно значущі цінності та функціональні характеристики діяльності фахівця-фермера: виробничо-діагностичні, виробничо-прогностичні, виробничо-виконавські, організаційно-діяльнісні, професійно-творчі та комунікативно-управлінські уміння [3].

Беручи до уваги структуру цієї моделі та з позиції цілісного підходу до трудового виховання, під готовністю старшокласників до ведення фермерського господарства у загальному вигляді ми розуміємо сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених властивостей особистості, складну багатоструктурну систему, основними компонентами-підсистемами якої є психологічна, морально-етична та практична готовності.

Предметом особливої уваги стає формування у старшокласників досвіду рефлексії професійного становлення та мотивів оволодіння професією фермера, безпосередньо пов'язаних із специфікою фермерської діяльності, соціально-економічними потребами сучасної країни і регіону у розбудові, відповідальністю за збереження звичаїв і традицій українських хліборобів, задоволенням особистих і сімейних потреб.

Доцільно акцентуватися на таких особливостях організації процесу оволодіння сільськими школярами вміннями ведення фермерського господарства: систематичність у створенні умов, за яких старшокласники не тільки набувають умінь, важливих для фермера, а й починають ставитись до них як до особистісних цінностей; оптимізація й забезпечення цілісного характеру процесу формування готовності учнів до ведення фермерського господарства; необхідність обов'язкового проведення додаткової роботи з педагогами і батьками учнів щодо реалізації навчальної програми з основ ведення фермерського господарства і завдань плану відповідних виховних заходів [5].

Суттєвими недоліками сучасної підготовки сільських школярів до ведення фермерського господарства є однобічна спрямованість на формування в учнів лише функціональних властивостей фермерської діяльності; недооцінка особистісного підходу в профільному навчанні й трудовому вихованні старшокласників, значущості народних хліборобських звичаїв та традицій; відсутність системного характеру педагогічних дій щодо науково обґрунтованого оновлення цілей, змісту, методів і форм професійного самовизначення старшокласників як майбутніх фермерів. Основні напрями подолання цих недоліків пов'язані з визначенням поняття готовності старшокласників до ведення фермерського господарства та обґрунтуванням системи її формування.

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

Найважливішими умовами, що позитивно впливають на якість формування в учнів готовності до фермерської діяльності, є: а) педагогічна підтримка процесів рефлексії професійного становлення старшокласників, усвідомлення мотивів оволодіння необхідними фермеру вміннями; б) урахування вчителем різних аспектів нормативності й творчості, педагогічного впливу і саморегуляції в організації професійно спрямованої навчально-виховної діяльності старшокласників; в) забезпечення таких системних характеристик професійної підготовки школярів, як її

особистісно-розвивальна спрямованість (орієнтація на формування в учнів самоцінних знань і вмінь у сфері фермерського виробництва і самопідготовки до нього); г) інтегрованість системних і функціональних характеристик змісту професійної підготовки [4].

Суттєвою умовою цілеспрямованості та ефективності цього процесу є педагогічне управління на принципах співтворчості та співробітництва з учнями, основними функціями якого є мотивація активності вихованців у самопідготовці до ведення фермерського господарства та моральне стимулювання такої самопідготовки. Змінюється роль вчителя, який виступає суб'єктом професійної культури, здатним удосконалювати себе і сприяти загальному і професійному розвитку учнів.

### Література

1. Сковорода Г. Твори у 2-х т. / Г. Сковорода. – В-во Українського наукового інституту Гарвардського у-ту, 1994. – Т. 2. – 450 с.
2. Гарбич Р.І. Формування у сільських школярів професійного інтересу до механізаторських спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Р. І. Гарбич / Науково-дослідницький ін-т педагогіки Української РСР. – К., 1991. – 23 с.
3. Казаков А.П. Школьнику о рыночной экономике : учеб. пособие для старшеклассников. / А. П. Казаков. – М. : Общество “Знание”, 1993. – 196 с.
4. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа). Схвалена 22.11.2001 р. Міносвіти і науки України // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 2. – С. 2 – 22.
5. Кучерявий А.О. Принципи розробки та розвивальні можливості програми шкільного курсу “Основи організації і ведення фермерського господарства” // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / відп. ред. Т. І. Сущенко. – Київ; Запоріжжя, 2002. – Вип. 24. – С. 331 – 336.

*З.П. Плохій*  
*м.Київ*

## ЕКОЛОГІЧНЕ СВІТОБАЧЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

**Анотація.** Статтю присвячено висвітленню питань формування екологічного світобачення дошкільників.

**Ключові слова:** екологічне світобачення, діти дошкільного віку, екологічна свідомість, картина світу.

У період дошкільного віку дитина “відкрита” тому, що її оточує. Природа сприймається дітьми цілісно. Але це ще не означає, що вони розуміють екологічну взаємозалежність між усіма її компонентами. Грамотна організація дорослим простору впізнавання світу допомагає дитині зрозуміти життя у його цінності, значенні. Для того, щоб усвідомити значення світу, необхідно спочатку побачити, тобто відчувти, роздивитися, і лише потім зрозуміти сенс та цінність життя. З цих вражень-переживань починається рух дитини до розуміння себе як невід’ємної частини всесвітньої та національної культури [4].

Однією з визначальних умов формування екологічного світобачення є наявність екологічних знань, завдяки яким дитина може усвідомити єдність та взаємозумовленість всіх компонентів природи, здатність уже в дошкільному віці

передбачати деякі близькі, а потім віддалені у часі наслідки тієї чи іншої поведінки людини в природному довкіллі. За даними дитячих психологів, розвиток екологічних понять відбувається у результаті поетапного засвоєння дітьми екологічних знань. Діти дошкільного віку спроможні вирізняти та обстежувати окремі об'єкти і явища природи, здобувати фактичні знання про них: назва, зовнішні ознаки, місце знаходження, специфіка вияву, росту та розвитку, сезонні зміни живих істот, цікаві особливості поведінки тварин. Наявність фактичних знань сприяє розвитку пізнавальних інтересів дитини, запобігає інтелектуальній пасивності. Пізнавальна активність не є природженою, а формується завдячуючи соціальному середовищу, яка за цілеспрямованого педагогічного впливу перетворюється з потенційної здатності до пізнання навколишнього світу і самої себе на реальну дійсність.

Одним з новоутворень у пізнавальній сфері старшого дошкільника є здатність до розмірковування й умовисновків, яку потрібно підтримувати й розвивати, отримувати емоційне задоволення від власного успіху. Змістовною основою міркування є наявність систематизованих уявлень про об'єкти і явища природи, їхні сутності. У процесі пізнавальної діяльності важливо вчити дитину ставити мету, шукати різні способи її розв'язання, виявляти наполегливість та цілеспрямованість, доводити свою думку та вибудовувати власні судження (О. Запорожець, Д. Ельконін, В. Котирло, С. Ладивір та ін.).

Найважливішими принципами відбору екологічних знань для засвоєння їх дітьми дошкільного віку є принцип науковості, доступності, системності, енциклопедичності, інтеграції, концентричності, орієнтації на екологічно доцільну поведінку, конструктивізму, наступності – тощо.

Принцип доступності передбачає адаптацію складних для розуміння дошкільнят наукових термінів, пояснення їхнього змісту доступною для дітей цього віку мовою із залученням ігрових та казкових персонажів, образних порівнянь тощо, можливість проілюструвати наукові факти на об'єктах найближчого природного довкілля, визначення доцільного обсягу подачі фактичного матеріалу.

Принцип системності – один з найскладніших для реалізації та найважливіший за значенням для формування у дітей екологічних уявлень. Як зауважує Л. Виготський, джерелом розумового розвитку дитини є зміст знань, засвоєння нею наукових (а не емпіричних) понять, які потребують відповідної форми навчання. Матеріал, упорядкований у цілісну систему з простим принципом побудови, легше засвоюється, ніж розрізнений. Сучасними дослідженнями доведено, що дошкільник здатний у процесі предметно-чуттєвої діяльності зрозуміти істотні центральні зв'язки явищ і відтворити їх у формі уявлень. Таким чином, основою систематизації екологічних знань мають бути поняття, що відтворюють основні екологічні взаємозв'язки живого організму із середовищем. Важливим також є положення про те, що при засвоєнні дітьми систематизованих знань формується загальна стратегія пізнавальної діяльності, яка розгортається за певною логічною схемою – від виокремлення окремого об'єкта до встановлення його зв'язків із середовищем та іншими об'єктами, в системі яких він існує. Така логіка пізнання формує установку на пошук



прихованих внутрішніх зв'язків у природі, що важливо для усвідомлення дошкільнятами екологічних взаємозв'язків.

Принцип енциклопедичності полягає в тому, що діти мають засвоїти певний обсяг та зміст знань про природу, завдяки яким вони орієнтуватимуться у світі тварин, рослин, об'єктах неорганічної природи, найпоширеніших явищах природи. Наявність різногалузевих знань може стати підґрунтям для формування елементарної картини світу, сприятиме успішному засвоєнню змісту шкільної програми.

Принцип інтеграції забезпечується самим характером екологічних знань, що поєднують у своєму змісті різні наукові галузі. Інтеграція передбачає екологізацію діяльності педагога та різних видів діяльності дитини. Особливості організації освітньо-виховної роботи з дошкільниками в дитячому садку дають змогу створювати значно оптимальніші умови для реалізації цього принципу, ніж у школі.

Принцип концентричності впливає зі специфіки організації дошкільної освіти, цілісного сприймання навколишнього світу дітьми дошкільного віку. Цей принцип тісно пов'язаний з попередніми принципами енциклопедичності та інтеграції і полягає в тому, що діти, починаючи з ознайомлення із зовнішніми властивостями об'єктів природи (молодші дошкільники), поступово приходять до пізнання внутрішніх істотних їхніх зв'язків із середовищем у старшому дошкільному віці. У такий спосіб формується достатнє розуміння природи в її взаємозв'язках, мінливості, розвитку.

Принцип орієнтації на екологічно доцільну поведінку полягає в доборі обсягу та змісту знань про найближче природне оточення, які можна довільно актуалізувати у повсякденній взаємодії зі світом природи (а не накопичувати на майбутнє) і які допомагають передбачати наслідки власного поводження стосовно його об'єктів. Цей принцип зорієнтований на забезпечення дієвості набутих дітьми знань.

Принцип конструктивізму передбачає виокремлення для засвоєння дошкільнятами тих екологічних знань, які містять інформацію про екологічні проблеми та шляхи їх розв'язання на конкретних прикладах з найближчого довкілля. Наявність негативних фактів, пов'язаних з екологією, відсутність перспективи щось змінити призводить до виникнення в уяві дитини негативних образів, страхів, почуття безнадії. Слово "екологія" може асоціюватися з поняттям "тривога", якщо взяти до уваги емоційну чутливість дошкільників, образність їхнього мислення. Уявлення дітей про стан екологічної ситуації мають активізувати прагнення до конкретних, посильних для них конструктивних дій.

Принцип наступності полягає у доборі основних компонентів екологічних знань, їхньої відповідності усім ланкам освіти, розширенні та поглибленні в міру дорослішання дитини з урахуванням попередніх надбань. Сутність цього принципу полягає також в узгодженні екологічного змісту з різними віковими періодами дошкільного дитинства, актуалізації набутих знань для засвоєння наступних.

Таким чином, оволодіння елементарними екологічними знаннями сприятиме становленню екологічного світобачення дітей дошкільного віку, їхній психологічній включеності у світ Природи, екологічно доцільної поведінки.

Грунтуючись на даних, отриманих у результаті психологічних досліджень, екологічної психології та педагогіки, ми виходили зі значущості розвитку емоційної сприйнятливості об'єктів і явищ природного довкілля, чуйності, долання емоційної “глухоти” (О. Кононко).

Наше сприймання того, що нас оточує, і наше ставлення до нього формуються і виявляються в особистих відчуттях, знаннях та вчинках. Оскільки цей процес досить складний, нерідко наші “зовнішні” знання і “внутрішні” переживання ототожнюються і ми бачимо їх у прямому зв'язку. О. Леонтьєв звертає увагу на непростий характер зв'язків між “словесними знаннями” та “усвідомленням”. Сутністю особистісного ставлення до дійсності є усвідомлення, тобто те, який зміст (сене) вкладає конкретна особистість у певне явище [6].

Принцип актуалізації психологічних стимулів емоційно-чуттєвої сфери реалізується через такі психологічні механізми: добір емоційно привабливих за перцептивними ознаками природних об'єктів на етапі первинного ознайомлення зі світом природи (молодші дошкільники); стимуляцію позитивних переживань – очікувань зустрічі з об'єктом природи, які сприятимуть психологічній готовності до його сприймання; індивідуалізацію (виділення об'єкта з багатьох, надання йому ознак суб'єкта взаємодії); встановлення паралелізму з людиною; екологічну емпатію, яка актуалізує чутливість дитини до стану природного об'єкта за аналогією власних фізичних та емоційних станів; екологічну рефлексію (самоаналіз власної поведінки з позиції конкретного об'єкта природи); індивідуальну та статеву спрямованість педагогічних впливів, що реалізується через добір екологічної інформації та способи взаємодії з об'єктами природи з урахуванням індивідуальних та стевих особливостей ставлення дітей до природи; емоційно-ціннісне ставлення до об'єктів природного довкілля з боку суб'єктів виховного впливу (педагогічного колективу дошкільного навчального закладу, сім'ї).

Під час формувального експерименту освітній процес відбувався у повсякденній та систематичній діяльності. Діти здобували знання, досвід емоційно-позитивних переживань, набували навички практичних дій у реальних та спеціально створених ситуаціях. Показниками продуктивності освітньої роботи було оволодіння дошкільнятами технологіями непрагматичної діяльності: пізнавальної, естетичної, морально-ціннісної. Основу морально-ціннісного становить вчинок. Успішній реалізацій екологічно доцільної діяльності сприяли принципи її організації.

Принцип гетерогенності діяльності передбачає педагогічну доцільність організації взаємодії дитини з природними об'єктами різних екосистем і категорій (типи, класи, види тощо). Сформоване суб'єктивне ставлення до конкретного об'єкта, оволодіння технологіями взаємодії з ним поширюються на інші подібні об'єкти. Наявність у досвіді дошкільника взаємодії з різними категоріями природних об'єктів та явищ сприяє формуванню у його свідомості узагальненого уявлення про природу загалом. Адекватність відображення світу природи залежить від кількості об'єктів, з якими взаємодіє дитина.

У контексті особистісно орієнтованої моделі сучасної освіти концептуально значущим положенням було здійснення педагогічного впливу

через внутрішній світ дитини, формування її особистісних якостей (І. Бех, О. Кононко). У процесі розвитку емоційно-чуттєвої сфери дошкільників важливими були формування таких якостей: сприйнятливність – готовність та здатність до диференційованого сприймання об'єктів і явищ природи; чутливість – готовність та здатність візуально оцінювати стан природного об'єкта, відповідно реагувати на його потреби.

При засвоєнні дітьми екологічних знань ключовими виступали такі якості особистості: спостережливість — готовність і здатність до самостійних цілеспрямованих пізнавальних дій у природному довкіллі; допитливість – прагнення до пізнання причинно-наслідкових явищ у світі природи; розсудливість – здатність до логічного обґрунтування природних явищ з використанням набутих знань та власного досвіду.

У процесі організації діяльності дітей в природному довкіллі увага педагога спрямовувалася на формування: відповідальності – здатності перейматися потребами іншої живої істоти, передбачати наслідки власних дій, адекватно оцінювати свою поведінку та відповідати за свої дії; самостійності – вміння приймати самостійні рішення у взаємодії з об'єктами природи, обирати способи дій, досягати позитивного результату без стимулювання з боку дорослого; креативності – здатності відтворювати здобуті самостійно та під керівництвом дорослого знання, способи взаємодії з природними об'єктами та наповнення їх елементами власного бачення.

Особистісні якості забезпечать здатність набувати досвіду практичної та духовної взаємодії зі світом природи, орієнтуючись на повноцінний розвиток природи і людини, та стануть підґрунтям для розвитку особистісної культури. Базовими цінностями людського початку в людині є Краса, Істина, Добро, тобто ті цінності, на які орієнтується сучасна освіта.

#### Література

1. Выготский Л.С. Детская психология // Собр.соч.: в 6-ти т. / под ред. Д.В. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – Т.4. – 432 с.
2. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания / С.Д. Дерябо. – М. : МПСН, 1999. – 310 с.
3. Кононко О.М. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника / Системний підхід / О.Л. Кононко. – К. : Стило, 2000. – 336 с.
4. Куликовская И.Э. Мировидение / И.Э. Куликовская. – Ростовн/Д : “Учитель”; 2003. – 128 с.
5. Ладивір С.О. Пізнавальна активність старших дошкільнят : індивідуальні особливості / С.О. Ладивір // Дошкільне виховання. – 2006. - № 11. – С. 3 – 6.

*О. В. Польовик  
м. Хмельницький*

### **ПРОБЛЕМА ДІАГНОСТИКИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ДО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

**Анотація.** Визначено критерії, показники і рівні соціальної адаптації студентів з особливими потребами до навчально-виховного процесу.

**Ключові слова:** студенти з особливими потребами, соціальна адаптація студентів, навчально-виховний процес, критерії соціальної адаптації.

Визначення діагностичного апарату (критеріїв, показників та рівнів) адаптованості студентів з особливими потребами до навчання у ВНЗ є надзвичайно важливим для з'ясування стану цього процесу в сучасних умовах.

У педагогічній практиці поширено декілька підходів до визначення критеріїв та їхніх показників. Критерієм називають інколи показник, на підставі якого можна говорити про ефективність певного процесу. При цьому стверджується, що ступінь сформованості показника слід визначати через фіксацію його критеріїв на різних рівнях. У дослідженні ми дотримуємося наукової позиції А. Батаршева [1], С. Гречка [2], О. Діденка [3], які вважають, що поняття “критерій” за своїм обсягом ширше, ніж поняття “показник”, і що показник є складовою частиною критерію. При цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються конкретними показниками.

Для обґрунтування критеріїв та їхніх показників проаналізовано низку досліджень з проблеми соціальної адаптації. До уваги було взято особливості студентів-інвалідів, а також проблеми, які виникають у молодих людей з особливими потребами під час їх навчання у ВНЗ. Результатом цієї роботи стало визначення показників, що найбільшою мірою розкривають відповідні критерії соціальної адаптації студентів. Після цього було проведено роботу щодо виділення найбільш значущих із них.

Отже, основними критеріями соціальної адаптації студентів з особливими потребами до навчально-виховного процесу є мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий і комунікативно-діяльнісний. Показниками мотиваційного критерію є інтерес до навчання за обраною спеціальністю; бажання брати участь у суспільному житті навчального закладу; прагнення розвивати професійну компетентність. Показниками когнітивного критерію визначено відповідність обсягу і рівня знань вимогам освітнього процесу у ВНЗ; навички самостійності в навчальній і науковій діяльності; потребу у самоосвіті. Емоційно-вольовий критерій представлений такими показниками, як рівень тривожності та нервово-психічного напруження; задоволеність навчанням та морально-психологічним кліматом навчальної групи; здатність керувати своїм емоційним станом.

З метою підтвердження правильності обраних критеріїв і їхніх показників нами було проведено експертне опитування серед науково-педагогічного складу Хмельницького інституту соціальних технологій та Вінницького соціально-економічного інституту Відкритого міжнародного університету розвитку людини “Україна”, в результаті якого було отримано схвальну оцінку результатам аналітико-пошукової роботи.

Щодо рівнів соціальної адаптації студентів з особливими потребами до навчально-виховного процесу, то нами взято за основу результати дослідження Л. Зданевич [4], відповідно до якого адаптація може проявлятися на трьох рівнях: перший – низький (адаптація ускладнена); другий – середній (адаптація достатня); третій – високий (адаптація успішна).

Визначення критеріїв, показників та рівнів соціальної адаптації студентів з особливими потребами до навчально-виховного процесу дає нам змогу дослідити стан цього процесу у реальних умовах ВНЗ.

### Література

1. Батаршев А. В. Диагностика профессионально важных качеств / Батаршев А. В., Алексеева И. Ю., Майорова Е. В. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с.
2. Гречко С. М. Системний підхід до виховання дисциплінованості у курсантів вищих військових навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 20.02.02 “Військова педагогіка та психологія” / Гречко С. М. – Хмельницький, 1998. – 18 с.
3. Діденко О. В. Критерії, показники та рівні сформованості творчості як професійної якості у майбутніх офіцерів-прикордонників / Діденко О. В. // Вища освіта України. – 2007. – С. 218–223. – (Темат. вип. “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : Моніторинг якості освіти” ; дод. 3, т. 7).
4. Зданевич, Л. В. Адаптація студентів педагогічних училищ до нових умов життєдіяльності : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Зданевич Л. В. – Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2003. – 249 с.

*Н. А. Пустовіт*  
*м.Київ*

## КРИТЕРІЇ І ПОКАЗНИКИ КУЛЬТУРИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

**Анотація.** Теоретично обґрунтовано сутність і структуру культури екологічної поведінки, розроблено критерії, показники, рівні сформованості відповідної якості в учнів основної школи.

**Ключові слова :** культура екологічної поведінки, учні основної школи, критерії, показники, рівні.

Формування культури поведінки є одним з перспективних напрямів науково-педагогічних досліджень, визначених НАПН України, зазначається серед актуальних завдань у Концепції екологічної освіти України, Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті.

Необхідність формування культури екологічної поведінки громадян обумовлена також вимогами національного екологічного законодавства, що регулює прийняття рішень, поведінку у природі, споживання природних ресурсів.

Поняття “культура поведінки” не є новим у педагогіці. Проблема виховання культури поведінки дошкільників та учнів початкової школи широко розглядалась у працях Л. Артемової, В. Білоусової, О. Богданової, Н. Вітківської, В. Горєєвої, Л. Грибової, Т. Маркової, В. Нечаєвої, С. Петеріної. Формуванню культури поведінки молодших школярів присвячено також роботу С. Яковенко-Глушенкової. Виховання культури вчинку у студентської молоді досліджено А.Ушаковим. Недослідженою стосовно культури поведінки залишається вікова категорія учнів основної школи. Суттєво також, що жоден із дослідників не виділяє взаємодію з природою як сферу прояву культури поведінки.

Визначаючи поняття “культура екологічної поведінки”, беремо до уваги, що у культурі поведінки і вчинку проявляється внутрішня і зовнішня культури особистості. Зовнішня – у ступені досконалості дій особистості, засобах реалізації мотивів, досвіді, вмінні орієнтуватися відповідно до обставин; внутрішня – у мотивах, що спонукають до вчинків.

Сутність вчинку, як і поведінки загалом, визначається саме мотивами, намірами, що відображають цінності особистості, їхню ієрархію. У контексті культурологічної і освітньо-виховної проблематики цінності набувають значення ключової категорії.

Історична мінливість цінностей, норм поведінки зумовила те, що у процесі розвитку суспільства існували різні орієнтири соціально схвалюваної (культурної) поведінки стосовно природного довкілля.

Типові риси української ментальності: тонке відчуття гармонії довкілля, працьовитість, терплячість, ліричність, відчуття господаря та усвідомлення самоцінності власної особистості, розвинуте почуття справедливості – зумовлені землеробством як основним способом життя народу, що, у свою чергу, було детерміновано природними циклами та сільськогосподарським календарем.

Певні моральні вимоги у ставленні до природи висувують світові релігії. У багатьох із них (буддизм, іслам) експлуатація природи розглядається як аморальна дія. Екологічна тематика червоною ниткою проходить крізь все вчення папи Івана Павла II, який у 1999 р. визначив “безрозсудне руйнування природи” як соціальний гріх.

Як свідчать філософські дослідження, сучасна екологічна криза значною мірою спричинена прагматичним ставленням до природи, домінуванням у ієрархії моральних цінностей людини принципів панування, мілітаризму, корпоративного егоїзму, а у пострадянському просторі – ще й перейняттям західних стандартів споживання, на жертвовник яких можуть бути принесені всі інші цінності. Ринкова ідеологія, що войовниче опановує серця і душі, плекає пожадливість.

Для входження до нового стійкого/збалансованого етапу взаємодії з природою людина має переосмислити свої сили і своє ставлення до природного і соціального довкілля, усвідомити їхню цінність не як цінність “для когось”, а як цінність “чогось”, позбутися ейфорії про свою всесильність, подумати про співжиття з природою, межу своєї життєдіяльності і міру відповідальності за свої вчинки, стати не деструктивною, а конструктивною силою і чинником самоорганізації біосфери, діючи так, щоб не порушувати законів її функціонування.

Вимога стійкого розвитку означає набагато більше, ніж просто прагнення знайти компроміс між стійкістю екосистем і економічним зростанням: це революція у людських цінностях і суспільних цілях. Головним сенсом цієї революції є зміна споживацьких пріоритетів на духовно-екологічні цінності. Аксіологічна система стійкого розвитку спирається на соціальну справедливість і гуманістичну солідарність.

Зазначені теоретичні положення слугували основою розробки сутності і структури поняття, критеріїв, рівнів і показників сформованості культури екологічної поведінки учнів основної школи.

Культура екологічної поведінки у дослідженні визначається як сукупність соціально та особистісно обумовлених форм повсякденної поведінки у ситуаціях безпосередньої та опосередкованої взаємодії з природою, у яких знаходять зовнішнє вираження екологічні цінності особистості.

Результатом формування культури екологічної поведінки мають стати зміни установок і форм поведінки учнів щодо навколишнього середовища.

Педагогічна діагностика сформованості культури екологічної поведінки учнів спрямовується на аналіз динаміки когнітивного, емоційно-ціннісного і поведінкового компонентів.

Найбільш загальними критеріями є відповідність екологічних знань, цінностей, дій і вчинків учнів принципам стійкого розвитку, екологічної та особистої безпеки.

Сформованість культури екологічної поведінки учнів основної школи оцінюється за рівнями: високий, середній, низький.

Високий рівень характеризують структуровані, системні знання причин, шляхів вирішення глобальних екологічних проблем і загроз, знання екологічного законодавства, норм екологічної етики; визнання самоцінності природи, усвідомлення особистої причетності до виникнення і вирішення екологічних проблем різного рівня; уміння вичленити екологічний контекст, аналізувати екологічні наслідки різних життєвих ситуацій; наявність відповідних практичних вмінь і досвіду вирішення екологічних проблем, дотримання норм екологічної і особистої безпеки у природі, а також у повсякденному житті і побуті.

Середній рівень: екологічні знання не структуровані, переважають відомості щодо негативних наслідків глобальних екологічних проблем; природа цінується з позиції багатогранної користі для людини, включаючи естетичну, рекреаційну; наявність деяких практичних вмінь дотримання норм екологічної і особистої безпеки у довкіллі.

Низький рівень: невміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у системі “природа – людина”, відсутність будь-яких уявлень про екологічне законодавство; природа розглядається, насамперед, як джерело задоволення матеріальних потреб; делегування відповідальності за стан довкілля іншим особам, установам тощо, дотримання деяких норм особистої і екологічної безпеки.

Емпіричні дані про сформованість культури екологічної поведінки учнів основної школи здобуваються за допомогою методики “Ставлення до екологічних проблем” (М. Кочетков); методики дослідження системи життєвих смислів (В. Котляков, модифікація Д. Єрмакова), методика вивчення екологічної культури школярів (С. Н. Глазачов, С. С. Кашлев, А. А. Марченко).

### Література

1. Кавалеров А. А. Цінність у соціокультурній трансформації : Монографія / А.А. Кавалеров. – Одеса : Астропринт, 2001. – 224 с.
2. Могильний А. П. Культура і особистість : [монографія] / А. П. Могильний. – К. : Вища шк., 2002. – 303 с.
3. Федорова М. А. Культура поведінки дітей 6–7-го років життя (виховання у НВК

“школа – дитячий садок”) : метод. посіб. М. А. Федорова / за ред. проф. М. В. Левківського. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2005. – 136 с.

*І. М. Санковська*

*м. Київ*

## **РЕСУРСОЗБЕРЕЖЕННЯ ЯК СКЛАДОВА КУЛЬТУРИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

*Анотація.* У статті розглянуто умови, які сприяють формуванню культури ресурсозбереження молодших школярів як складової культури екологічної поведінки.

*Ключові слова:* учні початкової школи, культура екологічної поведінки, ресурсозбереження.

Повага до природи визнана однією з фундаментальних цінностей у Декларації тисячоліття ООН. Її формує екологічна культура, духовність, свідомість. Більшість політиків, освітян, науковців дійшли згоди, що четвертою складовою сталого розвитку має стати культура, духовність загалом і, зокрема, екологічна культура. Зміни у ставленні до природи, у поведінці в довіллі людини, суспільства – це передумова зміни моделей споживання і життєдіяльності, виробництва. Визнано також, що відсутність духовності, екологічної культури – чи не найважливіший чинник, який стримує перехід до сталого розвитку і вирішення найгостріших екологічних проблем людства, цивілізації [3, с. 37–38].

Сучасні вчені екологічну культуру розглядають як культуру єднання людини з природою, гармонічне злиття соціальних потреб людей із нормальним існуванням та розвитком середовища. Зокрема, І. Зверев, А. Захлебний, І. Суравегіна, Л. Симонова-Салєєва характеризують людину, що оволоділа такого роду культурою, як таку, що підкорює всі сили своєї діяльності вимогам раціонального природокористування, піклується про покращення навколишнього середовища, не допускає його руйнування і забруднення [2, с. 27–29].

Під “культурою екологічної поведінки” розуміємо тип або форму організації життя і діяльності учнів, що виявляється у соціально та особистісно обумовлених вчинках і діях під час безпосередньої та опосередкованої взаємодії з довкіллям у повсякденній діяльності.

У зв'язку з цим необхідно оволодівати науковими знаннями, засвоювати моральні ціннісні орієнтації щодо природи, а також виробляти практичні уміння і навички зі збереження сприятливих умов навколишнього середовища та грамотного ресурсовикористання.

Ефективною при цьому має стати екологізація шкільної освіти, яка передбачає включення екологічних аспектів, що пов'язані з основним матеріалом, до складу практично всіх навчальних дисциплін. В основу процесу екологізації повинні бути покладені дидактичні, психологічні, етичні та методичні принципи.

Головний зміст екологічної освіти полягає у формуванні мотиваційних основ екологічної свідомості дитини. Екологічні знання дітей мають стати



засобами, які входять у практичну діяльність і відповідно її мотивують. Зміст екологічної освіти в початковій школі повинен містити такі компоненти:

- система знань про взаємодію суспільства і природи;
- система норм і правил ставлення до природи;
- вміння і навички із вивчення природи та її охорони;
- емоційно-ціннісні екологічні орієнтири [1, с.11–12].

Здатність застосовувати різноманітні одержані екологічні знання й досвід у повсякденних життєвих ситуаціях, керуючись пріоритетністю екологічних цінностей, – і є усвідомленням особистої причетності до екологічних проблем і відповідальності за екологічні наслідки власної побутової діяльності та свідомим наступним ресурсозбереженням. Під ресурсозбереженням розуміють діяльність (організаційну, економічну, технічну, наукову, практичну, інформаційну), методи, процеси, комплекс організаційно-технічних заходів, що супроводжують усі стадії життєвого циклу об'єктів і спрямовані на раціональне використання та ощадне витрачання ресурсів. У ресурсозбереженні розрізняють енергозбереження та матеріалозбереження [4, с.631–632].

Ресурсозбереження є одним із різновидів екологічної поведінки як дорослих людей, так і учнів початкової та основної школи. Водночас побутове ресурсозбереження виступає для всіх показником культури поведінки стосовно довкілля. Однак у сучасному змісті екологічної освіти бракує ресурсозберігаючої проблематики. Тому необхідно певним чином компенсувати нестачу інформації, на базі якої школярі можуть щоденно приймати рішення і діяти на користь природі.

Процес формування екологічної культури та культури ресурсозбереження молодших школярів є ефективним за умов:

- використання додаткового матеріалу екологічного спрямування на уроках “Я і Україна” (розв’язання задач з екологічною складовою);
- проведення екологічних спостережень та екскурсій у природу (екологічна стежка);
- організації безпосередньої діяльності учнів з охорони природи своєї місцевості під час навчально-пізнавальної та суспільно корисної праці (проектна діяльність);
- проведення позакласних заходів екологічної тематики (екоекспрес);
- залучення батьків до процесу формування екологічної культури дітей (спільний збір макулатури, екологічний вчинок моєї сім’ї).

Сьогоднішні школярі, які в майбутньому стануть молоддю–найактивнішою складовою суспільства, – мають набути активної життєвої позиції щодо збереження природних ресурсів. Є сподівання, що екологічно грамотна молодь зможе зупинити знищення природи і змінити екологічну ситуацію на краще, адже природа не любить байдужих, бездушних та бездумних користувачів.

### Література

1. Концепція екологічної освіти України / Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України.– №7, квітень. – 2002. – 21 с.
2. Концепция общего среднего экологического образования/И.Д. Зверев, А. Н.

Захлебный, И. Т. Суравегина, Л. П. Симонова-Салеева.–М., 1994.–103 с.

3. Національна екологічна політика України: оцінка і стратегія розвитку: документ в рамках проекту ПРООН/ГЕФ “Оцінка національного потенціалу в сфері глобального екологічного управління в Україні”- К., 2007.– 185 с.

4. Українська екологічна енциклопедія / редкол: Р. С. Дяків [та ін.] - -2-е вид. – К.: МЕФ, 2005. – 807 с.

**О. В. Скалько**

*м. Київ*

## **ОСНОВНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ У СТАРШІЙ ШКОЛІ НА ПРОФЕСІЇ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО НАПРЯМУ**

**Анотація.** Розкрито засади організації професійної орієнтації учнів старших класів в умовах природничо-математичного напрямку профільного навчання.

**Ключові слова.** професійна орієнтація, професії природничо-математичного напрямку.

Проблема професійного самовизначення стає особливо актуальною у старшому шкільному віці, однак не обмежується тільки цим етапом у житті людини. Первісний вибір трудової діяльності може бути переосмисленим у подальшому процесі професіоналізації людини, у тому числі під час навчання у вищому навчальному закладі або після його закінчення.

Потреба у зміні професії може з'явитись як у молодій людини, так і у працівника зрілого віку, але завданням шкільної профорієнтації є, насамперед, мінімізувати ці явища, щоб запобігти нераціональному використанню людських трудових ресурсів.

Нині, у ринкових умовах пріоритет надається комунікативним, адаптивним працівникам із ціннісними орієнтаціями, які відповідають корпоративній культурі організації [3]. Але, як, відомо, учням, які обирають природничо-математичний напрям навчання, притаманні інтровертовані риси темпераменту. Поряд із високим рівнем вербального та, особливо, невербального інтелекту, просторової уяви та таких якостей, як уважність, уміння зосереджуватись, розвинута спостережливість, уява та інтуїція, в них, інколи, не вистачає комунікабельності, емпатійності, здатності упевнено почувати себе у навколишньому соціальному середовищі.

Ці здібності та якості характеру безпосередньо пов'язані із тими галузями діяльності, на які орієнтовані ці старшокласники. Природничо-математичному профілю навчання найбільше відповідають професії типу “людина-техніка”, “людина-знак”, “людина-природа”. Люди, професії яких належать до цих типів, повинні вміти концентрувати, перемикати та розподіляти увагу, мати добру пам'ять на знаки, символи, слова, мати такі особисті якості, як охайність, посидючість, сумлінність.

У професій “людина-знакова система” до природничо-математичного напрямку відносять, насамперед, роботу з абстрактно-формалізованими знаками (математичні, хімічні знакові системи), створення наукової інформації (математики, астрономи, механіки, фізики, хіміки), накопичення, аналіз і обробка інформації (метрологи, статистики, програмісти), робота з

наочно-схематичними знаковими системами (наочно-схематична документація): креслярі, картографи, топографи, маркшейдери, штурмани, професії диспетчерсько-операторського типу. Для професій типу “людина-природа” характерне особливе ставлення людини до природи. Для них професійно важливими якостями є: любов до усього живого, охайність, сумлінність, терпіння, наполегливість, витримка, схильність до творчості. Особливо важливим для них є невербальний інтелект. Великого значення набуває здатність до передбачення майбутнього, до прогнозу (ймовірнісне прогнозування), самостійність у мисленні і поведінці. У цьому типі можна виділити такі професії: лісник, інспектор рибоохорони, еколог, геолог, метеоролог, океанолог, біолог. А також професії, пов’язані із сільськогосподарською працею. Для цього типу професій найбільш високі вимоги висуваються до уважності, зосередженості, спостережливості.

Частина професій пов’язана із подорожами, експедиціями. Тому потрібні фізична витривалість, спритність. Під час експедицій та подорожей відображається ставлення людини один до одного, їх взаємний вплив, переживання та розуміння [3]. Розвиток особистості неможливий без побудови якісного процесу спілкування, оскільки саме завдяки йому відбувається саморозвиток особистості. У зв’язку з цим підвищується роль комунікативного компонента у структурі майбутнього професіонала, наявність якого забезпечує прогнозування та програмування процесу спілкування відповідно до ситуації.

Безумовно важливими тут є такі якості особистості як, емпатійність, конформність.

На думку сучасних науковців, комунікативна компетентність – це інтегральна, динамічна саморозвивальна якість суб’єкта, що являє собою систему внутрішніх засобів орієнтування та регуляції комунікативних дій на основі знань про цілісний процес спілкування, комунікативні вміння, ціннісні ставлення, комунікативні рефлексії, спрямовані на оптимальне спілкування. Комунікативні навички і здатності відпрацьовуються за існуючими в наш час методиками розвитку комунікативних якостей. Особливого значення в наш час набуває розвиток цілісної структури особистості професіонала, ядром якої є система ціннісних орієнтацій. Саме ціннісними факторами обумовлена якість праці представників виробничої сфери, природоохоронної. Сумлінність як якість особистості обумовлювала якість трудового процесу. А, відтак, і якість житлово-комунальних і виробничих споруд, якими ми користуємося і сьогодні. Хисткість моральних усталень, орієнтація тільки на грошову винагороду призводить до падіння якості трудового процесу, а відтак, до техногенних катастроф і побутових аварій.

Таким чином, чи не найактуальнішою проблемою на сьогодні є формування системи ціннісних орієнтацій у старшокласників, що обирають математико-природничий профіль навчання.

Можуть виявитися необхідними комунікативні якості, які інколи бувають недостатньо розвинутими у представників цього типу. Тому одним із завдань професійної орієнтації старшокласників, які обирають цей профіль, є розвиток комунікативних якостей й умінь пристосуватись до людського середовища.

Щодо змісту освіти – цей навчальний напрям будується на таких її галузях, як прикладна математика й інформатика, радіофізика та комп'ютерна техніка, біохімія, біофізика, хімія і біологія, екологія і природокористування, мікробіологія, біоекологія, гідрогеологія, інженерна геологія, захист навколишнього середовища, безпека життєдіяльності у техносфері, безпека технологічних процесів і виробництв. Звичайно, усі ці дисципліни викладаються у вищих навчальних закладах. А у середній школі загальні вимоги до навчальних досягнень учнів природничо-математичного напрямку навчання полягають у тому, що вони повинні мати загальні уявлення про закономірності природи та природничо-наукову картину світу, загальну будову Всесвіту, цілісність природи; знання про довкілля людини, його компоненти та зв'язок між ними. Найбільш ефективним, з точки зору формування професійно-необхідних якостей особистості у майбутніх працівників природничо-математичної сфери діяльності, є компетентнісний підхід [1].

За І. Бехом, трактування поняття “компетентність” дуже широке: до нього належать навчальні здібності, знання та вміння і навички. Наприклад: комунікативні, соціальні навички, моральні цінності та ставлення.

Особливу увагу, як ми вже зазначали, слід приділяти розвитку комунікативних навичок, оскільки ці навички в учнів даного профілю недостатньо розвинені. Нині спілкування розуміється науковцями як багатогранний процес взаємодії індивідів, спрямований на узгодження їхніх зусиль з метою налагодження взаємостосунків та досягнення спільного результату, а також як інформаційний процес, в якому, до речі, профільне навчання зовсім не означає, що всі, хто обирає цей профіль, обов'язково йдуть до вищого навчального закладу. Після математично-природничого профілю можна йти як у політехнічний інститут, так і у технікум, отримувати робітничу професію, або йти у медичний інститут, медичний коледж, сестринські курси; в аграрну академію, аграрний технікум, але всюди важливе ціннісне ставлення до об'єкта та предмета праці. Отож, у фокусі уваги – ціннісні орієнтації.

За І. Бехом, сучасна цивілізація народжує два основні типи особистості: особистість соціоцентровану; особистість егоцентровану.

На жаль, у житті переважає остання. Вона характеризується недостатнім рівнем гуманістичної самосвідомості, обмеженістю ціннісних орієнтацій, надто великого значення надає нижчим вітальним потребам [2]. І. Бех підкреслює, що “оманливій задоволеності життям людство зобов'язане, до деякої міри, декартівському раціоналізмові, недостатній увазі до духовно-емоційної сфери особистості”. Людина живе, не усвідомлюючи самої себе, своєї глибинної сутності, своїх справжніх духовно-емоційних потреб. А відтак – культ речизму, орієнтація на моду, на загальні цінності, цінності натовпу, а не на індивідуальні моральні та духовні цінності. Але ж у кожної людини своє щастя. Не обов'язково бути мільонером і мандрувати світом своєю яхтою. Можна бути лікарем, вчителем і отримувати задоволення від сумлінного виконання своєї роботи, від свого професіоналізму, від поваги оточуючих.

Проблема ціннісних орієнтацій особистості якнайтісніше пов'язана із проблемою професійного самовизначення.

## Література

1. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І. Д. Бех // Виховання і культура. – №12 (17, 18). – 2009. – С. 15 – 16.
2. Бех І.Д. Ціннісна сфера сучасної людини в контексті пріоритетів виховного процесу / І. Д. Бех // Шлях освіти. – №4. – 2010. – С. 8 – 9.
3. Кожан Т.О. Професійна орієнтація. / Т. О. Кожан. – К. : КНЕУ, 2009. – с. 10.
4. Чмут Т.К. Етика ділового спілкування : навч. посіб. [5 вид.] / Т. К. Чмут, Г. Л. Чайка. – К. : Вікар, 2006. – С. 223.

**В. А. Старченко**

*м. Київ*

## ФОРМУВАННЯ УЗАГАЛЬНЕНОГО ОБРАЗУ ЛЮДСЬКОГО ЖИТЛА У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

**Анотація.** У статті описано методи, які були використані на етапі констатації з метою визначення узагальненого образу людського житла у старших дошкільників.

**Ключові слова:** простір дому, предметний світ, емоційний комфорт, старші дошкільники.

Метою даної статті є висвітлення методики експериментальної роботи на констатувальному етапі дослідження. До комплексу методів, що використовувалися на етапі констатації належать: педагогічне багаторазове спостереження за життєдіяльністю старших дошкільників (безперервне за часом проведення, відкрите та приховане за інформованістю досліджуваних, тематичне за обсягом, розвідувальне за стилем), бесіда та анкетування дорослих.

Так, метод спостереження був спрямований на вирішення завдань констатувального етапу дослідження: одержання інформації про реальний стан досліджуваного явища; збір первинної інформації для визначення напряму дослідження, встановлення особливостей формування уявлень дітей зазначеного віку про власне житло в різних умовах та ситуаціях. Спостереження охоплювало багато взаємопов'язаних явищ та модифікувалося під час діяльності. Протокол-облік дав можливість з оптимальною точністю підрахувати, класифікувати всі прояви, способи встановлення контактів, види діяльності, коло спілкування кожного досліджуваного, ставлення до однолітків та дорослих, до подій в їхньому житті та в житті особистому.

Дані, отримані під час спостереження заносилися експериментатором у протокол, у якому фіксувалися:

- інтерес до батьків, родичів, педагогів;;
- ставлення до дітей в ігровій діяльності;
- діяльність дитини під час сюжетно-рольової гри;
- наявність/відсутність інтересу до людей та подій в їхній домівці;
- вибір своєї соціальної ролі як в ігровій діяльності, так і в життєдіяльності групи.

• здатність дитини аналізувати, контролювати, оцінювати себе, інших, їхні вчинки та дії, ситуацію, що склалась, та події, що відбуваються в її житті;

Окрім того, під час експериментальної роботи було застосовано метод бесіди з дітьми та вихователями ДНЗ (всього було охоплено близько 70 осіб).

Для конкретизації, поглиблення отриманих матеріалів констатувальний етап дослідження був зорієнтований на необхідність та доцільність застосування бесіди. Бесіди з дітьми проводилися після спостереження. Це надавало можливість встановити більш тісний контакт з дошкільниками та зіставити матеріали спостережень і висловлювань дітей. За допомогою цього методу ми з'ясували реальну ситуацію дитини в колективі, виявили що приваблює дитину в її домі, а що лякає, з'ясували, що взагалі для дитини означає слово “житло”. Процедурою проведення бесіди унеможлиблювалося втручання дорослих в хід міркування дітей, внесення ними корективів чи додаткових тлумачень, пояснень. У разі звернення дитини до дорослого дозволялося повторення запитання. Питання формулювали лаконічно і доступно. Експериментатор дотримувався обов'язкових вимог щодо організації бесіди, які слугували запорукою об'єктивності результатів:

- не допускалися оцінки з боку дорослого будь-яких дитячих відповідей. Ця вимога була обумовлена тим, що оцінка, особливо негативна, могла зупинити висловлювання дитини, надавала їм іншого спрямування, що могло спричинити необ'єктивність наукового дослідження;

- дитині право відмовчуватись, відмовлятися від відповіді. Ця вимога була пов'язана з реалізацією побудови комунікативної взаємодії у вільній та невимушеній формі, яка не припускала тиску на дошкільника;

- дотримувалася конфіденційність.

Тривалість індивідуальної бесіди не перевищувала 15 – 20 хвилин, щоб не викликати у дітей перевтоми – це дозволило отримати об'єктивні результати. Враховуючи індивідуальні особливості дітей, ми передбачили ситуації, коли дитина демонструє небажання підтримувати розмову або проявляє ознаки передчасної втоми. У такому випадку бесіду припиняли з тим, щоб не викликати у дитини негативного ставлення до неї.

Наступний метод – анкетування. З метою виявлення стан професійної обізнаності вихователів щодо проблеми педагогічного впливу на формування уявлень дитини про житло було проведено анкетування:

Цей вид роботи проводився з педагогами, які працювали у експериментальній та контрольній групах постійно. Його особливості полягали у тому, що:

- респондент висловлював особисту, а не колегіально означену думку;
- обговорення, узгодження відповіді з іншими респондентами унеможлиблювалося способом організації;

- додаткові, навідні, уточнювальні запитання не було передбачено;
- форма анкети дозволяла швидко відповісти на поставлені запитання;
- варіативність відповідей орієнтувала респондента у межах розмірковувань щодо досліджуваної проблеми;

- анкетування батьків проводили в умовах ДНЗ або надавали можливість опрацювати анкети вдома з наступним їх поверненням.

Окрім того, запитання виявляли, конкретизували, пояснювали досліджуване явище через погляд дорослих людей, серед яких живуть або

тривалий час перебувають діти. Отримані на етапі констатації результати дали змогу виявити приблизну картину рівнів сформованості уявлень дітей про узагальнений образ житла і оцінити їхню залежність від різних умов:

- професії батьків;
- культурного рівня сім'ї;
- матеріального статку;
- моральних цінностей.

Дослідження не вичерпане і наступним його етапом буде висвітлення отриманих експериментальних даних.

### **Література**

1. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / наук. ред. О.Л. Кононко. – К. : Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
2. Коськов М.А. Предметный мир как объект культурологии М.А. Коськов // Формирование дисциплинарного пространства культурологии. : Материалы научно-методической конференции. 16 января 2001 года , Санкт-Петербург - СПб. : Санкт-Петербургское философское общество. – Серия Symposium. Выпуск 11. – СПб. 2001 - с. 57 – 61.
3. Осорина М. Секретный мир детей / М. Осорина – СПб.: Питер, 2010. – 368 с.

**К. В. Тараненко**

*м. Київ*

## **МИЛОСЕРДЯ ЯК СКЛАДОВА СОЦІАЛЬНО-ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ**

**Анотація.** У статті розкрито сутність поняття “милосердя” та його важливість у формуванні соціально-значущих якостей особистості.

**Ключові слова:** милосердя, соціально-значущі якості особистості.

Однією з найважливіших потреб сучасного суспільства є потреба в морально і духовно зрілій особистості, яка спроможна до соціально значимої дії, готова до викликів і потреб сучасного життя. Формування соціально-значущих якостей підростаючої особистості постає однією з актуальних проблем сьогодення. Відсутність у сучасній моделі освіти сформованої системи механізмів, які б сприяли духовно-ціннісному розвитку особистості, зорієнтованої на соціокультурні стандарти й загальнолюдські цінності, посилює роль означеної проблеми.

За цих умов пріоритетним завданням сучасного виховного процесу є забезпечення можливостей постійного морально-духовного зростання дітей та учнівської молоді, підготовка школярів до активної, творчої, соціально значущої діяльності.

Основні вимоги до виховання молоді знайшли своє відображення у Законі України “Про освіту”, Національній Доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”), Концепції національного виховання дітей та молоді в національній системі освіти, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності та інших нормативних документах, які визначили

стратегію розвитку освіти в Україні, пріоритетні напрями та шляхи забезпечення свідомого розвитку особистості й, передусім, засвоєння учнівською молоддю гуманістичних цінностей суспільства.

Необхідність переосмислення підходів до процесу виховання у сучасній школі, забезпечення переходу від виховання людини освіченої до виховання людини духовної у своїх роботах розглядали дослідники: І. Бех, В. Бутенко, В. Білоусова, О. Виговська, О. Вишневський, С. Гончаренко, Г. Іванюк, В. Білоусова, Є. Бондаревська, В. Киричок, Б. Козак, Л. Макарова, Ю. Мальований, В. Оржеховська, П. Осухова, Е. Парамонов, В. Петрович, Г. Пустовіт, С. Рудаківська, А. Сиротенко, О. Савченко, О. Сухомлинська, О. Столяренко, Л. Ткачук, І. Якиманська та ін.

Проведений аналіз наукових досліджень дає можливість стверджувати, що сучасне виховання має бути спрямоване на формування людини із багатим внутрішнім світом, здатної зробити свідомий вибір, спрямований на здійснення людської взаємодопомоги. Морально-духовний розвиток дитини неможливий без сучасних цивілізованих форм взаємодії, без уміння співпереживати, виявляти дієву участь, милосердя і турботу. Адже саме ці цінності гармонізують особисті й суспільні інтереси, слугують основою культури поведінки особистості, її суспільно активного способу життя.

У своєму дослідженні ми вважаємо за необхідне звернути увагу на сутність поняття “милосердя” та його важливість у формуванні соціально-значущих якостей особистості.

Розуміння важливості виховання милосердя у становленні особистості простежується впродовж усього історичного розвитку суспільства, починаючи з праць Аристотеля, Демокрита, Конфуція, Сократа, Платона, які розглядали філософський аспект виховання милосердя та вже на тому етапі історичного розвитку зараховували його до найважливіших людських якостей і чеснот.

Питання важливості загальнолюдських цінностей для духовного розвитку людини, серед яких значна увага приділялася вихованню милосердя, піднімали ще просвітителі часів Київської Русі (Іларіон, Святослав, Володимир Мономах), а також відомі українські мислителі П. Могила, Ф. Прокопович, Г. Сковорода, Б. Грінченко та ін.

Цій проблемі присвячено праці класиків педагогічної думки Я. Коменського, Я. Корчака, Ж-Ж. Руссо, І. Песталоцці, В. Сухомлинського, К. Ушинського. Важливість милосердя як ціннісної людської чесноти розкривається у працях філософів М. Бердяєва, В. Заньковського, Р. Розанова, В. Соловйова, А. Швейцара, П. Юркевича, психологів Б. Ананьєва, І. Беха, Л. Божович, Л. Виготського, Я. Коломинського, О. Леонтєва, В. Мухіна, К. Роджерса, С. Рубінштейна, Д. Фельдштейна та ін.

Психолого-педагогічні дослідження виховання милосердя, соціальні фактори та методологічні основи його формування розглянуті у працях вчених та педагогів Ш. Амонашвілі, В. Білоусової, Г. Васяновича, О. Вишневського, Л. Виготського, І. Волкова, Є. Ільїна, Г. Костюка, О. Леонтєва, С. Лисенкової, А. Макаренка, Т. Люріної, С. Русова, М. Стельмахович, В. Сухомлинського, М. Фіцули, К. Чорної, В. Шаталова.



Милосердя – моральне почуття, що належить до ціннісних етичних характеристик, вищий прояв людського співчуття, що передбачає любов до людей, тварин, природи, готовність до вчинку, діяльну безкорисливу допомогу тим, хто має в цьому потребу.

Милосердя за своєю сутністю є соціокультурним утворенням, формується у процесі соціальної взаємодії суб'єктів суспільства залежно від його морального розвитку. Милосердя розглядається у різних аспектах: цінність, моральна характеристика, почуття, особистісна якість людини, життєва позиція.

У понятті милосердя поєднуються два аспекти – духовно-емоційний і конкретно-практичний.

Милосердя, за визначенням І. Беха, це вчинок, який є вираженням почуттів людини, спрямованих на благополуччя іншого. У вчинку-милосерді обов'язково наявна відкритість внутрішнього світу людини до подібної собі, в іншому разі такий учинок не може бути здійснений. На думку І. Беха, розрізняють два види вчинку-милосердя. Перший – це вчинок, у якому особистість здійснює акт благодіяння, що мотивується її переживанням жалості до іншої людини. Другий вид пов'язаний з актом виправдання, прощення чи пробачення людиною людини [1].

У Тлумачному словнику В. Даля термін „милосердя“ визначається як „милосердність, щироласердність, співчуття, дієва любов, готовність робити добро будь-кому, жалість, м'якосердя. Милосердувати – співчувати, співстраждати, жаліти або бажати допомогти” [2, с. 327]. Милосердя, за матеріалами Вікіпедії, – “термін, що вживається для опису м'якості, поблажливості або (співчуття) виявленого однією особою в стосунку до іншої” [3].

Милосердя є важливою компонентою концепцій справедливості й моральності у відносинах між людьми та передбачає не тільки самовідданість, а й розуміння іншої людини, співчуття їй, участь у її житті.

Основні якості милосердної особистості: людинолюбство, співпереживання, душевна щедрість, щире співчуття, активна, діяльна любов до ближнього, доброзичливість, турбота про інших, готовність допомогти.

Соціальна педагогіка розглядає милосердя у його практичному прояві, що виявляється у реалізації особистісної позиції через конкретну практичну дію: допомогу ближньому, інваліду, людині похилого віку, тому, хто потрапив у біду, порятунок тварини, садіння дерева тощо та сприяє вирішенню конкретних потреб суспільства і засвоєнню особистістю позитивного досвіду громадської співучасті.

Питанню дієвого прояву милосердя, його практичному втіленню приділяють значну увагу сучасні соціальні педагоги: Т. Алексеєнко, О. Безпалько, Т. Журавель, І. Зверєва, Г. Лактіонова, Т. Лях, Г. Постолюк, А. Ярошенко.

Отже, можна зробити висновок, що завданням сучасного виховного процесу є засвоєння школярами духовних і загальнолюдських цінностей, важливе місце серед яких займає милосердя – співчутлива і дієва любов, основним проявом якої виступає вчинок.

Милосердя визнається однією з головних чеснот людини та є необхідним у вихованні соціально-значущих якостей особистості.

## Література

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-методичний посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН. – 1998. – 203 с.
2. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т / В. Даль. – М., 1979. – Т. 2. – С. 327.
3. Вікіпедія. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/Милосердя>.

*Т.В. Тарасова*  
*м. Київ*

### **НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ЯК ОСНОВА МОДЕЛЮВАННЯ ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

**Анотація.** Розкрито зміст понять “педагогічне моделювання” і “проектування”, обґрунтовано моделювання як важливий метод побудови превентивного виховного середовища ЗНЗ.

**Ключові слова:** моделювання, проектування, виховне середовище.

Модернізація освіти і виховання передбачає оволодіння як педагогами, так і учнями моделюванням як важливим методом “пізнавальної і управлінської діяльності, який дає змогу адекватно і цілісно відобразити в модельних зображеннях сутність, найважливіші якості і компоненти системи, отримати інформацію щодо її минулого, сьогодення і майбутнього стану, можливостей і умов побудови, функціонування і розвитку” [6, с.16]. Результатом моделювання є створення моделі. З наукової та методичної точок зору, модель є теоретичною конструкцією, що описує, відображає певну діяльність, процес, сукупність характеристик і зв'язків між ними. Критерієм життєдіяльності будь-якої моделі – фізичної, математичної, семантичної – є ступінь її адекватності. Для опису ефективності моделювання багатомірних і багатофакторних явищ у педагогічних дослідженнях застосовують спеціальне поняття: педагогічна валідність. Комплексний (системний) підхід виступає дієвим способом підвищення ступеня валідності моделювання.

Моделювання педагогічних явищ як частина загального методу дослідження дотичне до зародження самої педагогіки. Залежно від характеру завдань визначають два типи педагогічного моделювання: фрагментарно-предметне (об'єктом дослідження виступає один базовий або декілька аспектів-зрізів педагогічної реальності) і знакове (схеми, математичні символи, таблиці, педагогічні технології).

У педагогічній науці метод моделювання обґрунтовується в роботах В. Штоффа, В. Афанасьєва, В. Глинського, О. Дахіна, Г. Суходольського, Е. Гусинського, Є. Степанова, Л. Новикової та інш.

У психолого-педагогічній літературі, дослідженнях зачасти вживається як синонім терміна “педагогічне моделювання” термін “проектування”. Загалом, проектування як вид діяльності спрямований на майбутнє, тому компонентами проектної діяльності можуть бути конкретні моделі, модулі. Таким чином, моделювання виступає окремим прикладом проектної діяльності. Водночас

моделювання – найбільш узагальнений вид діяльності, що поширюється на минулий досвід з метою його глибшого осмислення. У теорії педагогічного проектування визначають такі моделі: прогностичну (забезпечується оптимальний розподіл ресурсів, конкретизується мета); концептуальну (основа її – інформаційна база даних і програми дій), інструментальну (допомагає підготувати засоби і навчити суб'єктів роботі з педагогічними інструментами, моніторингову (забезпечує механізм зворотнього зв'язку, способи корегування відхилень від запланованих результатів), рефлексивну (створюється з метою вироблення рішень у випадку виникнення непередбачуваної ситуації) [1, с.69].

Безпосередньо процес моделювання превентивного виховного середовища ЗНЗ складається із взаємопов'язаних етапів: актуалізації, діагностики, аналізу, конструювання, апробації, корегування і впровадження.

Ключовими поняттями нашого дослідження, окрім моделювання, є превентивність, виховне середовище. Середовище – в класичному розумінні цього слова – все те, що є навколо людини, включаючи соціальне і предметне її оточення. Попри існування варіантів визначення виховного середовища (Л. Новикова, Ю. Мануйлов, Д. Григор'єв, Т. Алексеєнко), для нашого дослідження актуальними є підходи до його побудови: амбівалентний (амбі – обоє, валене – маючий силу), тобто подвійне ставлення до предмета; подійний (важливість подій); герменевтичний, що пов'язаний з феноменом толерантності, терпимості. Одночасно виховне середовище створює можливості для розвитку і формування особистості школяра, такі як: свобода прийняття рішення щодо входження у виховне середовище різного типу (культурне, природне, інформаційне тощо); побудова діалогових відносин з людьми різного віку і різних соціальних груп; вибір і змінюваність різних колективів, спільностей, товариств [3].

Виховний процес здійснюється згідно з певними законами і закономірностями, сутність та основні вимоги яких відображені у принципах виховання. Під принципами виховання науковці розуміють загальні провідні положення, які визначають мету, ідеали, зміст, методику та організацію процесу виховання. До принципів виховання висуваються ряд вимог, як-то: обов'язковість, комплексність, рівнозначність, системність, гуманність та особистісна спрямованість (І. Підласий, В. Ягудов). Незнання педагогами принципів виховання не означає невідомості самого процесу, але робить його ненауковим, непослідовним, несистемним, відповідно, малоефективним.

Виходячи із сучасних педагогічних концепцій, основними характеристиками системи принципів виховання вважаються: націленість на виховне і розвиваюче навчання, формування всебічно гармонійно розвиненої особистості вихованця; національна спрямованість, гармонійність, комплексність, конкретність та послідовність виховних впливів; спрямованість на забезпечення ефективності навчально-виховного процесу в різних освітньо-виховних системах [8].

Одночасно досвід навчально-виховної діяльності ЗНЗ свідчить про те, що перелік основних принципів виховання має залишатися відкритим. Тому, моделюючи превентивне виховне середовище ЗНЗ, основними принципами нами визначено:

- принцип гуманізму і демократизму в поєднанні з високою вимогливістю й повагою до особистості вихованця, що ґрунтується на взаєморозумінні й гуманності спільної діяльності вихователів і вихованців, на єдності їхніх інтересів і прагнень щодо виховання фізично здорової, морально стійкої, духовно багатой, позитивно емоційної особистості;
- принцип природовідповідності, що передбачає відповідність змісту організації навчально-виховного процесу психолого-фізіологічним, індивідуально-типологічним та психічним особливостям учнів;
- принцип суб'єкт-суб'єктного характеру виховних взаємин сприяє перетворенню вихованців на активних і зацікавлених суб'єктів власного самовдосконалення, стимулює їхню внутрішню активність щодо постійного самовиховання; ознайомлення вихованців з ефективними технологіями вдосконалення позитивних якостей і нівелювання негативних;
- принцип виховання в колективі та через колектив, оскільки колектив, будучи об'єктом виховних впливів суб'єктів виховання, водночас виконує функції суб'єкта виховання щодо своїх членів. Будь-який колектив – це місце для самовираження і самоутвердження особистості, яке виконує ряд функцій: світоглядну, адаптаційну, перевиховну, суспільно-господарську, культурну;
- принцип наступності, активності, неперервності та конкретності виховних заходів стосується як змістового, так і процесуального компонентів процесу виховання, тобто визначає спрямованість, тональність, зміст, логіку й послідовність виховного процесу в сучасних умовах. Порушення правил системності та послідовності у вихованні спричиняє набуття вихованцями уривчастих знань, недовершених навичок і вмінь гідної поведінки;
- принцип оптимізації виховного процесу, полягає у продуманому виборі змісту, методів, форм і прийомів виховного впливу, які забезпечують найкращий виховний ефект;
- принцип ситуаційної соціальної адекватності, стратегічної цілісності і багатоаспектності, що визначають єдину стратегію профілактичної діяльності (відповідно до ситуації середовища і розвитку дитини) у сполученні її різних аспектів: особистісного (позитивний розвиток ресурсів особистості); поведінкового (цілеспрямоване формування міцних навичок і стратегій поведінки); просторово-централізованого (активне формування систем соціальної підтримки в рамках превентивного і реабілітаційного простору);
- принцип пріоритету позитивних впливів (підкріплень) над негативними (заборонами) – супротив усталеній звичці педагогів фіксувати увагу дитини лише на її недоліках, яка сприяє формуванню в останніх заниженої самооцінки;
- принцип соціального загартування дітей, який передбачає включення школярів у ситуації, що потребують вольових зусиль для подолання негативного впливу соціуму, розвитку духовних і морально-вольових якостей;
- принцип поєднання збережувальної і тренувальної стратегії – це створення умов для балансу розвитку (егоїстичні мотиви дорослих, низька педобізнаність, “заспокійлива” стратегія поведінки вчителя і ризикована індивідуалізована поведінка творчого педагога) і адаптаційних можливостей школяра у підготовці його до зустрічі з небажаним ризиками середовища [5, с.7].

Таким чином, конкретна модель побудови превентивного виховного середовища загальноосвітньої школи, що базується на результатах психолого-педагогічної діагностики, визначається не лише теоретичними підходами, але і реальним умовами функціонування і розвитку закладу освіти, його традиціями, характером соціокультурного оточення, специфікою розташування (мегаполіс, сільська місцевість, мале місто тощо), наявними ресурсами (навчально-методичними, кадровими, фінансовими, матеріально-технічними, економічними, нормативно-правовими, управлінськими), особливостями контингенту учнів, продуктивністю партнерської взаємодії, морально-психологічною атмосферою закладу, що визначає стосунки між педагогами, учнями, батьками, їхніми ціннісними орієнтаціями і запитами щодо підготовленості громадянина країни.

### Література

1. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование [Текст] : монография / А. Н. Дахин. – Новосибирск : Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2005. – 230 с.
2. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. –1040с.
3. Кулешова И. В. Воспитательная система школы: от А до Я / И. В. Кулешова, Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – М. : Просвещение, 2007.
4. Пихтіна Н. П. Основи наукових досліджень в опорних схемах : наук.-метод. посіб / Н. П. Пихтіна, С. О. Нестерець. – Ніжин, НДУ ім. Гоголя, 2007. – 44 с.
5. Смирнов Н. К. Школа и здоровье учащихся / Н. К. Смирнов // Школа и производство. – 2007.–№1. – С. 7–9.
6. Степанов Е. Н. Методология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения / Е. Н. Степанов // Педагогика. – 2001. – №4.– С. 14–19.
7. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М.–Ленинград : Наука. 1966. – 104 с.
8. Ягупов В. В. Педагогіка : Навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

*А.В. Хижняк*

*м. Київ*

## **КРИТЕРІАЛЬНИЙ АПАРАТ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МІСЬКИХ СТАРШОКЛАСНИЦЬ**

*Анотація.* Визначено компоненти, критерії, показники та рівні професійного самовизначення міських старшокласниць.

*Ключові слова:* професійне самовизначення, старшокласниці, міська сім'я, рівні професійного самовизначення.

Професійне самовизначення – це вибір не лише професійного майбутнього, а й стилю життя. Тому так важливо допомогти підростаючим особистостям обрати правильну професію, яка б відповідала їхнім схильностям, нахилам, можливостям і у майбутньому не лише приносила задоволення, але й допомогла б самореалізуватися.

Проблемам профорієнтації та професійного самовизначення школярів присвячені наукові праці як педагогів (Л. Артем'євої, В. Мачуського,

О. Мельника, М. Тименка, В. Туляєва та ін.), так і психологів (В. Василькова, Є. Клімова, І. Кона, Н. Світличної та ін.).

У науковій літературі професійне самовизначення – це цілісний, інтегративний процес, у якому реалізуються основні життєві цінності людини і конкретизуються аспекти її життєвого, особистісного, соціального самовизначення. Професійне самовизначення є вибір молодою людиною напряму і змісту свого подальшого розвитку, сфери і засобів реалізації індивідуальних якостей і здібностей, соціального середовища для втілення своєї життєвої мети і моральних цінностей [3].

Самовизначення особистості (ким і яким бути) стає пріоритетним саме у юнацькому віці, що зумовлено такими характерними віковими особливостями старшокласників:

- збереження матеріальної, емоційно-комфортної функції сім'ї, посилення її ролі в самовизначенні на майбутнє;
- збереження вирішальної ролі школи в задоволенні пізнавальних, соціально-психологічних потреб; значне зростання ролі самоосвіти, самовиховання;
- заміна захисної ролі дорослих функцією соціально-професійної орієнтації на майбутнє [1].

На сучасному етапі розвитку українського суспільства рівень реалізації життєвих планів у юнаків залишається значно вищим, ніж у дівчат. Пояснюється цей факт по-різному: більшим реалізмом юнаків, їхньою більшою наполегливістю і тим, що за рівних умов деякі вищі віддають перевагу чоловікам. Ця тенденція актуалізує вивчення проблеми професійного самовизначення старшокласниць.

Узагальнюючи теоретичний доробок вчених, можна стверджувати, що у центрі уваги дівчат – людина та предметне середовище, яке її безпосередньо оточує. Дівчата легше виявляють тривогу і страх, вони менш агресивні, чутливіші до похвали і осуду з боку старших, беруть батьківські оцінки ближче до серця. Вони більше залежать від думки навколишніх, від загальноприйнятих еталонів і стандартів; тонше й глибше уявляють власне “Я”; уважніші до міжособистісних стосунків, що складаються в сім'ї; змінюють власну діяльність залежно від мікроклімату, від схвалення чи осуду з боку членів сім'ї [2].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкрито специфіку досліджуваного процесу стосовно старшокласниць, що проживають у міських сім'ях, яка полягає у тому, що: 1) дівчата більше залежать від думки навколишніх людей (як дорослих, так і однолітків), від загальноприйнятих еталонів і стандартів, що впливають на вибір професії у майбутньому; 2) у міській дитини незрівнянно легша праця, аніж у сільській (переважно зводиться до допомоги у побуті), вона має більше вільного часу, тому у неї часто не закладені вимоги до самостійності у виборі.

Уточнено поняття “професійне самовизначення міських старшокласниць”, під яким розуміємо складний цілісний процес, що передбачає вибір особистістю професійної сфери діяльності із урахуванням власних індивідуальних здібностей, гендерних особливостей, місця проживання та потреб на ринку праці.

Ґрунтуючись на такому уточненні поняття, були визначені відповідні компоненти (когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісний), критерії (знання, мотиви, поведінка) та показники професійного самовизначення міських старшокласниць у сім'ї (знання власних індивідуальних здібностей, гендерних особливостей; ціннісне ставлення до усвідомленого вибору особистістю свого професійного майбутнього, прагнення до самовдосконалення; уміння співвідносити вимоги, які висуваються до бажаної професійної сфери, з власними індивідуально-психологічними особливостями та потребами на ринку праці).

На основі цього виокремлено три рівні професійного самовизначення міських старшокласниць: високий, середній і низький.

**Високий рівень:** глибокі знання старшокласницями власних індивідуальних здібностей та гендерних особливостей, позитивне та мотивоване ставлення до свідомого вибору свого професійного майбутнього; уміння співвідносити вимоги, які висуваються до бажаної професійної сфери, з власними індивідуально-психологічними особливостями, добре орієнтуються на ринку праці, прагнуть до самовдосконалення.

**Середній рівень:** фрагментарні знання старшокласницями власних індивідуальних здібностей та гендерних особливостей, в цілому позитивне ставлення до вибору свого професійного майбутнього, але переважають егоїстичні мотиви, не завжди вміють правильно співвідносити вимоги, які висуваються до бажаної професійної сфери з власними індивідуально-психологічними особливостями, добре орієнтуються на ринку праці, прагнення до самовдосконалення недостатнє.

**Низький рівень:** старшокласниці не знають власних індивідуальних здібностей, гендерних особливостей, негативно ставляться до вибору свого професійного майбутнього, при виборі професії керуються егоїстичними мотивами, не вміють правильно співвідносити вимоги, які висуваються до бажаної професійної сфери, з власними індивідуально-психологічними особливостями, не орієнтуються на ринку праці, немає прагнення до самовдосконалення.

Отже, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури були розроблені компоненти, критерії, показники та визначені рівні професійного самовизначення міських старшокласниць, які дають змогу підібрати методичний інструментарій для проведення педагогічної діагностики серед старшокласниць, їхніх батьків та вчителів.

### Література

1. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Август Соломонович Белкин. – М. : Издательский центр “Академия”, 2000. – 192 с.
2. Васютинський В. О. Хлопці і дівчата: статево-рольове виховання у родині / В. О. Васютинський // Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини : наук.-метод. зб. / за ред. Т.В.Говорун. – К. : Ін-т змісту і методів навчання, 1996. – 168 с.
3. Вітковська О. І. Психологічні умови професійного самовизначення випускників середніх шкіл у процесі профконсультації: автореф... канд. психол. н. : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / О. І. Вітковська. – К., 2002. – 20 с.

## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВАЛЕОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ**

*Анотація.* Статтю присвячено теоретичному аналізу основ валеологічного виховання старших підлітків.

*Ключові слова:* валеологія, валеологічне виховання, валеологічні знання, здоров'я.

Здоров'я дає можливість повноцінного гармонійного розвитку особистості та відіграє визначальну роль на різних етапах життя людини, особливо в підлітковому віці, коли формується фізичний і психічний потенціал, закладаються основи професійного і творчого зростання, участі в сімейно-побутовій і репродуктивній діяльності. Саме через це здоров'я молодого покоління є одним із важливих показників соціального благополуччя, виступаючи одночасно детермінантою та основою розвитку всього населення, забезпечення майбутнього держави [5].

Проте останніми роками в Україні спостерігається стійка тенденція до погіршення здоров'я молоді. Так, за час навчання у загальноосвітньому навчальному закладі школярі втрачають щонайменше третину свого здоров'я. Зокрема, погіршуються зір (у 3 рази), слух (у 1,3), осанка (у 4,6), зростає кількість випадків захворювань нирок (у 1,5), на хвороби органів травлення (у 2,5), нервової системи (у 2), збільшується частота хвороб ендокринної залози (у 2,5) [4].

Основною причиною більшості з цих захворювань є спосіб життя сучасної молоді. Інформаційні перевантаження, стресові ситуації, модернізація навчального процесу вимагають від підліткового організму великого напруження, що разом з іншими негативними чинниками призводить до функціональних порушень, а згодом і до органічної патології [4].

Концептуальним положенням сучасної теорії освіти є створення сприятливих умов для особистісного становлення і творчої самореалізації, збереження та зміцнення здоров'я кожного вихованця, як студента, так і учня загальноосвітньої школи. Тому вирішення валеологічних проблем, які постають перед навчальним закладом, мають першочергове значення на сучасному етапі розвитку української освіти.

Ще в 90-х роках в Україні було ухвалено "Концепцію неперервної валеологічної освіти" (1994 р.), яка визначила одним із головних стратегічних завдань формування освіченої творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я, забезпечення пріоритетного розвитку людини. Обов'язковим компонентом системи національної освіти мають бути знання про формування, збереження і зміцнення здоров'я, гігієнічне виховання населення. Цей компонент уможливорює врахування валеологічних вимог до всього змісту освіти, формування валеологічної свідомості громадян України, культури здоров'я особистості. Інтегральна характеристика здоров'я особистості і суспільства охоплює фізичні, психічні, духовні та соціальні складові. Валеологія



є інтегрованою системою знань з таких наук, як українознавство, філософія, соціологія, біологія, анатомія та фізіологія людини, екологія, фахова та народна медицина, історія тощо. У Концепції визначено поняття “валеологічні знання” як знання про здоров’я людини, умови та способи його формування, збереження, зміцнення та передачі наступним поколінням з урахуванням природних, соціальних, національних та індивідуальних особливостей [2]. Там же визначено основну мету неперервної валеологічної освіти в Україні – збереження і зміцнення здоров’я українського народу шляхом формування валеологічного світогляду, виховання свідомого та дбайливого ставлення до власного здоров’я як головної умови реалізації творчого і фізичного потенціалу особистості [2].

Для розуміння методологічних основ валеологічної освіти та виховання розглянемо взаємопов’язані між собою поняття у співвідношенні: валеологія – валеологічне виховання – валеологічна культура.

Створенню науки про здоров’я і здоровий спосіб життя передували такі галузі медицини, як санологія та гігієна. Теорію саногенезу й санології сформував на початку 60-х років ХХ ст. С. Павленко і С. Олійник. У кінці 80-х років цей напрям очолив Ю. Лисицин [3], який визначив поняття санології як науки про суспільне здоров’я, фундаментом якого є категорія “здоровий спосіб життя”. Санологія займалася санітарною просвітою, пропагандою гігієнічних знань, гігієна вивчала середовище існування та умови життєдіяльності людини, і вони не спроможні були самі розв’язати проблему збереження і зміцнення здоров’я людини, тому що коло їхніх інтересів було обмежено медичним аспектом.

Валеологія, на відміну від санології та гігієни, вивчає механізми здоров’я та можливості управління цими механізмами, вона має справу з конкретною людиною. Основним методом валеології є діагностика та прогнозування здоров’я людини, які контролюють “кількість” здоров’я, щоб через удосконалення механізмів зміцнити його [3].

Валеологія як самостійна наука про здоров’я людини існує лише три десятиріччя, якщо точкою відліку вважати 1980 рік, коли вперше в монографії “Ліки для здорових” І. Брехман використав термін “валеологія”, розуміючи під ним науку про здоров’я здорових [1]. Взнявши за основу латинське слово “valeo” – “бути здоровим”, автор дав життя терміну. 1987 року виходить його монографія “Введение в валеологию – науку о здоровье”, у якій він дає визначення “валеологія” і стверджує, що наука про здоров’я не повинна обмежуватися однією медициною, а має бути інтегративною, формуючись на основі медицини, екології, біології, психології, педагогіки та інших наук [1].

Отже, *валеологія* – це наука про закономірності та механізми формування, збереження, зміцнення та відновлення здоров’я людей і передачі його нащадкам.

Валеологія виникла як соціальна потреба збереження здоров’я людини. Ця проблема стояла перед людством завжди. Однак її вирішення стало можливим тільки тоді, коли рівень знань про людину став досить високим. Ось чому, як відзначає В. Петленко, валеологія повинна взяти основні положення Сократа (“людино, пізнай себе”) та Конфуція (“людино, створи себе”) й визначити своєю основною стратегією фразу “людино, пізнай та створи себе”.

За А. Царенком *валеологічне виховання* – це процес формування ціннісно зорієнтованих настанов на здоров'я та здоровий спосіб життя як невід'ємних часток життєвих цінностей та загальнокультурного світогляду.

Результатом валеологічного виховання є *валеологічна культура*, яка передбачає знання гігієнічних, генетичних, фізіологічних і психологічних можливостей, методів і засобів контролю, збереження та зміцнення власного здоров'я, вміння поширювати валеологічні знання серед оточуючих.

Важливим для розвитку української валеологічної науки є внесок Харківської школи валеологів, де під керівництвом М. Гончаренко відпрацьовано концептуальні основи педагогічної валеології, її методологію, генезис, валеотехнології, які забезпечують здоров'я дитини і вчителя, система управління процесом валеологізації, науково-методичного забезпечення. Як вважає М. Гончаренко, валеологія за 25 років становлення перетворилася на самостійну науково-практичну галузь із власною концепцією, принципами, змістом та ефективними методиками діагностики та корекції психофізіологічних і духовних параметрів людини [2].

Як стверджує М. Гончаренко, на порядку денному стоїть формування правильного розуміння валеологічних проблем. Головне – виховання нового валеологічного світогляду. Проблема валеологічної освіти є багатогранною. Розумне ставлення до науки про здоров'я зводиться до того, щоб урахувати всі фактори впливу на здоров'я, побачити не тільки їхні взаємозв'язки, а й з'ясувати причинно-наслідкові стосунки, встановити їхню ієрархію. Перед валеологією стоїть головна мета – створення стійкої системи виховання практично здорової людини, здатної самостійно підтримувати та зберігати своє здоров'я на базі набутого валеологічного світогляду і валеопрактики [2, с. 3–25].

Отже, валеологічне виховання підлітків набуває в сучасних умовах важливого значення. Цей напрям у педагогічній теорії і практиці розглядається як пріоритетний. Саме тому й виникає потреба забезпечення цього процесу, надання йому відповідного змісту, застосування ефективних форм, методів і прийомів педагогічного впливу на формування та збереження індивідуального здоров'я сучасної молоді.

### Література

1. Брехман И. И. Введение в валеологию – науку о здоровье / И. И. Брехман – Л. : Наука, 1987. – 125 с.
2. Гончаренко М. С. Концепція безперервного валеологічного виховання та освіти в Україні / М. С. Гончаренко, Л. І. Рожкова, О. С. Береза // Актуальні проблеми валеологічної освіти в навчальних закладах України в сучасних умовах: зб. наук. пр. – Кіровоград : КДПУ ім. В.Винниченка. – 2001. – С. 3–25.
3. Лисицын Ю. П. Здоровье населения: понятия, социальная обусловленность здоров'я: руководство по социальной гигиене и организации здравоохранения / Ю. П. Лисицын. – М. : Медицина, 1987. – 119 с.
4. Моїсеєнко Р. О. Частота і структура захворюваності дітей в Україні та шляхи її зниження / Р. О. Моїсеєнко / Перинатология и педиатрия. – 2009. – №4 (40). – С. 23–26.
5. Стан та чинники здоров'я українських підлітків : моногр. / О. М. Балакірева, Т. В. Бондар, О. Р. Артюх [та ін.]. – К. : “К.І.С.”, 2011. – 172 с.

## **ДІАГНОСТИКА ВИХОВАНOSTI КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ**

*Анотація.* У статті розкрито проблеми виховання культури гідності у старших підлітків.

*Ключові слова:* виховання, культура гідності, старші підлітки, взірць.

Соціально-економічна криза, що має місце у сучасному українському суспільстві, відобразилася на моральних цінностях підростаючого покоління, їх спрощення та девальвації. Політичні і виконавчі інститути діють інколи всупереч законам, що захищають честь і гідність пересічних громадян. У дитячому середовищі також зростає агресивність, конфліктність, напруга у дитячих стосунках, прагнення принизити чи підкорити своїй волі товаришів. Вирішення цих проблем потребує відповідної діагностики, яка б дала змогу виявити основні проблеми, щоб розробити і впровадити ефективні виховні методики і технології, спрямовані на виховання культури гідності у старших підлітків у позаурочній діяльності.

Для вирішення поставлених завдань на констатувальному етапі дослідження було використано комплекс взаємопов'язаних методів: пілотажна бесіда, анкетування, інтерв'ювання, опитування, незакінченого речення, розв'язання проблемних ситуацій та ін.

Педагогічна діагностика констатувального етапу експерименту передбачала аналіз стану вихованості уявлень та знань учнів 7–8-х класів щодо культури гідності. З цією метою нами визначено критерії, показники та рівні вихованості культури гідності у старших підлітків:

Когнітивний критерій – показниками якого є знання і уявлення старших підлітків про культуру гідності та честь, усвідомлення необхідності дотримуватись принципів добра у власному житті, повага власної і чужої гідності, виконання своїх обов'язків і відповідальність за можливі наслідки своїх вчинків.

Показниками емоційно-ціннісного критерію є позитивне ставлення до культури гідності, уміння аналізувати і оцінювати життєві явища і події з точки зору гуманістичної етики, необхідність керуватися ними у житті, бажання діяти відповідним чином, налаштованість на інтеріоризацію гуманістичних цінностей, ціннісне ставлення до себе та інших.

Діяльнісно-поведінковий критерій охоплює готовність послуговуватися моральними знаннями та гуманістичними цінностями у власній поведінці, здатність мобілізувати етичні знання і моральний досвід для вирішення життєвих проблем, поважати свою і чужу гідність, дотримуватись принципів добра, нести відповідальність за свої вчинки, покладати на себе певні обов'язки, контролювати і регулювати свою поведінку згідно з гуманістичними цінностями, діяти морально за власним бажанням, а не за вимогами оточуючих.

Проведена нами пілотажна бесіда показала, як учні 7–8-х класів розуміють поняття “гідність”. Зокрема, виявилось, що 36,8% респондентів розкривають

гідність, передусім, через самоповагу, 15,3% – повагу до людей, 7,7% – готовність бути корисним для інших, 5,5% – культуру поведінки, 4,1% – самопізнання, 4,3% – визнання своїх заслуг, моральних якостей чи таланту, 3,3% – повагу до батьків і старших, 2,7% – любов до себе, 1,8% – доброту, 1,4% – віру у добро, 1,4% – ціннісне ставлення до іншої людини, 1,0% – впевненість у собі (лідерські якості), 1,0% – відповідальне ставлення до своїх обов'язків, 1,4% – самооцінку, 0,6% – гордість, 0,6% – уміння відстоювати свої права, 0,6% – правдивість, 0,6% – найкращі моральні якості, 0,4% – справедливість, 0,4% – чесність, 0,4% – дотримання законів України, 0,2% – інтелектуальний розвиток, 0,2% – моральну свідомість і самосвідомість, 0,2% – самовладання, 0,2% – скромність, 0,2% – уміння протистояти приниженню, 0,2% – милосердя, 0,2% – ототожнення з гордістю, 0,2% – дисциплінованість, 0,2% – уміння відстоювати свою точку зору. Водночас, 1,6% респондентів так і не змогли розкрити поняття “гідність”, не визначилися з відповіддю 5,1% респондентів. Окрім того 0,2% помилково вважають, що ігнорування образ і кривд або “непротистояння злу” свідчить про високий рівень гідності. Усього було проаналізовано 490 відповідей, що становить 100%.

Нас також цікавило, як школярі розуміють поняття “культура гідності”.

Виявилось, що 27,6% учнів 7–8-х класів переконані, що це поняття охоплює культуру поведінки, 23,9% – повагу до людей, 7,1% – виваженість, 5,7% – уміння відстоювати свою гідність, 1,7% – поцінування і дотримання традицій, 1,5% – протистояння аморальності і приниженню, 2,0% – самооцінку, 1,8% – самоповагу, 1,3% – ставлення людини до оточуючих, 0,9% – відвагу, 0,7% – відповідальне ставлення до своїх соціальних ролей, 0,7% – правдивість, 0,2% – ввічливість, 0,2% – розважливості і поміркованість. Однак 0,4% респондентів зауважили, що для них це поняття нове і вони не зовсім його розуміють, 0,2% – пов'язують його з інстинктом, 0,4% – збереженням природи. Очевидно, що більшість дітей не розуміють сутності поняття чи мають про нього поверхове уявлення, що потребує відповідної виховної роботи. Також не відповіли 23,9% респондентів. Усього було проаналізовано 440 відповідей, що відповідає 100%.

Наступне запитання стосувалося того, чи вміють старші підлітки відстоювати власну гідність. З'ясувалось, що учні 7-8-х класів зазвичай відстоюють свою гідність добрими вчинками (21,6%), випереджальною ввічливістю (19,3%), у дискусіях (12,6%), аналізом ситуації (10,7%), інтелектом (7,7%), орієнтуючись на “золоте правило” моралі (0,7%), самоповагою (0,5%), намагаються самостійно вирішити проблему (0,2%). Водночас тривогу викликає той факт, що до грубої фізичної сили вдаються 13,5%, намагаються ігнорувати проблему 0,5%, терплять, як можуть 0,2%, вдаються до помсти 0,2%. Також не визначилися з відповіддю 6,7% та не відповіли 5,8% опитаних. Усього було проаналізовано 431 висловлювання.

Ми також намагалися з'ясувати, що роблять школярі для того, щоб стати гідною людиною. Відповіді розподілися таким чином: навчаюсь (19,6%), виявляю повагу до гідності іншої людини (17,6%), допомагаю рідним (10%), намагаюсь здійснювати гідні вчинки (9,7%), поважаю себе (5,1%), самовдосконалююсь (6,5%), беру участь у доброчинності (2,8%), дотримуюсь

правил поведінки (4,2%), стараюсь бути чесною людиною (2,1%), відповідально виконую свої обов'язки (2,1%), формую у себе гарні звички (1,9%), відстоюю свої права (1,6%), стараюсь плекати у собі моральні якості (1,6%), намагаюсь бути справедливим та розсудливим (1,2%), намагаюсь не заподіяти нікому зла (1,2%), намагаюсь бути ввічливим (1,2%), ставлюсь до людей так, як хотів би, щоб вони ставились до мене (0,5%), умію зберігати таємниці (0,5%), маю свою точку зору (0,2%). Нічого не роблять для того, щоб стати гідною людиною, 3,0% респондентів, зовсім не змогли відповісти на поставлене запитання 7,4% школярів. Усього було проаналізовано 434 відповіді.

У процесі дослідження нами було встановлено, що досить велика частина опитаних учнів 7–8-х класів вважають своїх рідних взірцем культури гідності (51,7 %), зокрема, обох батьків (33,4%), маму (7,2%), батька (5,3%), бабусю (1,9%), дідуся (1,2%), сестру (0,9%), брата (0,7%), самих себе (1,1%), вчителів (19,7%), друзів (13,4%), президента (0,5%), Тараса Шевченка (0,5%), братів Кличків (0,2%), православних святих (0,2%). Свій вибір діти аргументували тим, що на долю людей, яких вони вважають взірцем культури гідності, випали великі життєві випробування, які вони змогли подолати і піднятися на вищий щабель своєї людяності. Не мають взірців культури гідності 4,4%, не відповіли 9,6% опитаних. Усього 431 відповідь, що становить 100%.

За допомогою критеріїв та показників нами було визначено високий, середній та низький рівні вихованості культури гідності у старших підлітків. Констатувальний етап експерименту довів, що: в організації позаурочної виховної діяльності у школі приділяється недостатня увага вихованню культури гідності у старших підлітків, не сформовано уявлення про культуру гідності у дітей, у роботі з дітьми недостатньо враховується життєвий досвід учнів і мотиви моральної поведінки, в учнів 7–8-х класів спостерігається несформованість емоційної і моральної сфер, несформованість взірців культури гідності, невміння захищати власну гідність у різних життєвих ситуаціях.

*А.А. Яцеленко*  
*м. Київ*

## **ДО ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ**

*Анотація.* Розкрито сутність, особливості й ознаки відповідальності.

*Ключові слова:* моральна рефлексія, молодші підлітки, совість, відповідальність.

У сучасних умовах модернізаційних змін в освіті дедалі більшої гостроти набуває проблема морального виховання особистості, а саме її відповідальності. Зростання соціальної ролі особистості вимагає пошуку нових шляхів якісного удосконалення процесу виховання, розроблення сучасних виховних технологій, які враховували б психолого-педагогічні закономірності виховання відповідальності. Одним із найважливіших завдань освіти є виховання в школярів уміння самостійно приймати рішення та відповідати за свій вибір. Відповідальність визначає спрямованість діяльності та поведінки особистості,

характер її вчинків, є стимулом морального вдосконалення, показником соціальної зрілості.

Проблема виховання відповідальності у підростаючого покоління складна і багатоаспектна.

У сучасній психологічній науці є декілька відносно самостійних напрямів у вивченні відповідальності: відповідальність як моральна категорія (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, І. Бех та ін.) соціальна та особистісна відповідальність (А. Адлер, М. Савчин, А. Спіркін та ін.).

Відповідальність досліджується у рамках становлення онтогенеза (Л. Божович, С. Рубінштейн, В. М'ясищев), як основна характеристика локус контролю (М. Панасенко, В. Петровський, Д. Фельдштейн та ін.). Відповідальність як особистісну якість, рису характеру розглядали Ж. Завадська, Н. Скорбіліна, В. Тугарінов, В. Хрущ. Психологічні механізми відповідальної поведінки вивчали Л. Дементій, К. Муздибаєв та ін.

У дослідженнях представників західної гуманістичної психології (Е. Еріксон, К. Роджерс, Л. Колберг, А. Маслоу, Ж. Піаже) питання відповідальності тісно пов'язане із соціалізацією особистості, зокрема набуттям людиною соціального досвіду та виробленням ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання соціальних ролей.

Умови для виховання відповідальності школярів на практиці розглядаються в педагогічних системах А. Макаренка, В. Сухомлинського, в роботах М. Левківського, Л. Рувинського, В. Маралова, В. Сігарова.

Відповідальність – це результат інтеграції всіх психологічних функцій особистості: суб'єктивного сприйняття навколишнього світу, оцінка власних ресурсів, емоційне ставлення до належного, волі. Крім відповідальності морального ставлення до інших людей, відповідно до їхньої гідності, у людини є відповідальність ставлення до себе згідно із власною гідністю. Це передбачає не тільки її “захист” у міжособистісній взаємодії, а і реалізацію себе, втілення своїх можливостей. Внутрішня відповідальність особистості слугує засобом внутрішнього контролю (самоконтролю) і внутрішньої регуляції (саморегуляції) діяльності.

Відповідальність характеризує соціальну типовість особистості, яка формується в процесі її соціалізації. Відповідальна людина витримана, комунікабельна, спокійна, ліберальна. Вона орієнтує свою поведінку на реакцію і поведінку інших людей; чим більша кількість учасників подій, тим менше почуття індивідуальної відповідальності і більше відчуття, що відповідальність розподіляється між усіма. Таким чином, сприйняття індивідом того, що доля іншої людини залежить саме від нього, пробуджує у нього індивідуальне почуття відповідальності. Отже, відповідальність визначає спрямованість діяльності особистості та виступає стимулом і показником її моральної зрілості.

Відповідальність – це здатність особистості формулювати і виконувати обов'язки, здійснювати самооцінку і самоконтроль. Ці компоненти можуть бути реалізовані тільки за умови залучення дітей до суспільно корисної, пізнавальної і трудової діяльності, у якій вихованцями здобувається морально-трудова досвід, утверджуються переконання, соціалізуються вчинки, розвивається

сприятливість до слів учителя, його особистого прикладу. Якщо в молодшому віці норми моральності розкриваються у конкретному, емоційному вчинку, то в молодшому підлітковому віці створюються сприятливі умови для пробудження моральної потреби в благородних вчинках.

Відповідальність є особливим мотивом людських вчинків, який відрізняється від усіх інших лише його властивою рисою ідеальності. Саме наявність цієї риси у діяльності людини сприяє її моральному розвитку і не перетворює відповідальність на засіб, за допомогою якого особистість прагне досягнути корисної для неї мети. Моральна рефлексія, як дієвий механізм морального розвитку, передбачає здатність індивіда осмислити свої прагнення, передбачити результати вчинків з урахуванням власної позиції та позицій інших людей, здатність до погодження цілей поведінки із засобами їх досягнення. Гуманне ставлення до іншого як до самоцінності може реалізуватися за наявності та розвитку внутрішньої відповідальності перед собою та іншими.

Розвиток відповідальної особистості – інтегральний процес. Він передбачає не тільки результат впливу суспільно-економічних, соціально-психологічних і педагогічних умов життя, моральної, духовної атмосфери та цілеспрямованого виховання, але також і здатність суб'єкта до саморегуляції, активності й самоактивності, включення совісті до процесу прийняття та реалізації відповідальності.

Запорукою успіху виховання відповідальності є адекватність зовнішніх впливів, внутрішні запити школяра і те, наскільки повно засвоюються ним моральні поняття, докладаються зусилля для вироблення у себе міцних переконань і потреби у відповідальній поведінці.

Совість, як один із механізмів моральної відповідальності, здійснює процес морального прогнозування в тих випадках, коли логічна орієнтація в ситуаціях і наслідках неможлива або ускладнена. Совість формує мотивацію до відповідальної поведінки та має здатність співвідносити реальну або передбачувану поведінку людини з тим позитивним обличчям, яке відповідає її універсальній суті і спрямовує вчинки необхідним чином. Вона є центральним утворенням у свідомості дитини, внутрішнім механізмом, що детермінує напрям становлення індивіда як особистості, зокрема розвиток її моральності. Совість є одночасно причиною і наслідком внутрішньої роботи духу, яка породжує такий реальний і дієвий вияв совісті, як почуття сорому. Це почуття – суттєвий критерій і показник сформованості у людини відповідальності за власну поведінку і вчинки. Совість і почуття сорому розглядаються педагогом як своєрідні та надійні гаранті відповідальності й обов'язку, тому що вони “як голос внутрішнього “Я” спонукають людину до самоконтролю, мотивують потребу судити свої вчинки й якості від власного імені.

Відповідальність – це важлива форма зовнішнього контролю, яка формально покладена на особистість. Відповідальним у даному випадку призначається людина, яка несе відповідальність за конкретну справу (наприклад, за порядок), людина наділена правами та обов'язками у здійсненні певної діяльності, в керівництві справами. Така форма контролю виявляється, коли людина, знаючи норми, принципи, правила суспільства, не порушує їх.

Відповідальність – це форма внутрішнього контролю, яка визначає відповідальне ставлення людини до чого-небудь. Це внутрішній механізм контролю, завдяки якому особистість проходить шлях від простого виконавця до активного суб'єкта. Наслідком цього процесу є переніс інстанції відповідальності із зовнішнього рівня на внутрішній. Виходячи з цього, людина як активний суб'єкт відповідає за своїх дії, насамперед, перед собою.

Серед ознак відповідальності ми виділяємо пунктуальність, постійність особистості у виконанні обов'язків, готовність відповідати за наслідки своїх дій. Це, у свою чергу, передбачає чесність, гідність, принциповість, справедливість. Зазначені якості можуть бути реалізовані за умови розвитку емоційних рис і здатності до співпереживання, терпимості, толерантності. Виконання обов'язку неможливе без вольових якостей та зусиль: цілеспрямованості, наполегливості, старанності, стійкості та ін. [3, с. 97].

Таким чином, відповідальність передбачає не тільки знання моральних норм і правил, здатність людини заздальгідь обмірковувати і прогнозувати здійснені дії та вчинки, узгоджуючи їх з моральними вимогами, але й готовність самоорганізувати діяльність, вільно брати на себе обов'язки, які визначені суспільством. У цьому полягає моральна і суспільна сутність відповідальності.

#### **Література**

1. Гаевая Т. Г. Моральная ответственность как качество личности : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 / Т.Г. Гаевая. – М., 1984. – 18 с.
2. Дементий Л. И. Ответственность как ресурс личности / Дементий Л. И. – М. : Информ-Знание, 2005. – 188 с.
3. Завадская Ж. Е. Воспитание ответственности у старшеклассников / Завадская Ж. Е., Шевченко Л. В. – Минск : Нар. асвета, 1981. – 152 с.



### 3. ЗМІСТ І ТЕХНОЛОГІЇ СУЧАСНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

*Л. В. Волков*

*м. Київ*

#### ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Анотація.** У статті уточнено сутність поняття “ціннісне ставлення до власного здоров'я” в контексті його формування в дітей старшого дошкільного віку.

**Ключові слова:** ціннісне ставлення, компоненти ціннісного ставлення, здоров'я, сфери здоров'я, діти старшого дошкільного віку.

Важливою передумовою соціально-економічного розвитку суспільства є здоров'я громадян. Формування в підростаючого покоління ставлення до власного здоров'я як до найвищої людської цінності – одне з основних завдань держави. Воно актуалізується на рівні дошкільної освіти, оскільки негативний екологічний стан навколишнього середовища, недостатня ефективність системи охорони здоров'я, зниження життєвого рівня більшості родин провокують погіршення здоров'я дітей від самого народження. Лише третина сучасних дошкільників вважається відносно здоровою.

Основні підходи до збереження і зміцнення здоров'я дітей визначені в Державних національних програмах “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) та “Діти України”, “Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні”, Законах України “Про дошкільну освіту”, “Про охорону дитинства”, Національній доктрині розвитку освіти тощо. Різні аспекти заявленої проблеми розглянуто філософами, соціологами, психологами і педагогами. Зокрема, дослідження Б. Ананьєва, І. Беха, А. Здравомислова, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, Н. Чавчавадзе та інших присвячені визначенню та осмисленню сутності категорії „цінність”, розкриттю істотного впливу ціннісних новоутворень на розвиток і життєдіяльність особистості. Проблему ставлення особистості до життєвих цінностей досліджено С. Анисимовим, В. Бойком, О. Лазурським, В. М'ясищевим, Б. Ломовим, С. Рубінштейном та ін. Ученими М. Амосовим, Г. Апанасенком, І. Брехманом, В. Дімовим, Ю. Лисициним, В. Петленком, І. Муравовим та іншими досліджено феномен здоров'я: розкрито гармонійну єдність фізичної, психічної, духовної та соціальної його сфер, визначено чинники, що сприяють збереженню і зміцненню здоров'я.

У контексті нашого дослідження особливого значення набувають праці, які стосуються формування ціннісного ставлення до різних сфер дійсності, а також до здоров'я в дітей дошкільного віку. Так, формування в старших дошкільників ціннісного ставлення до природи розглянуто сучасними науковцями: В. Маршицькою, З. Плохій, М. Рогановою та ін., до соціальної дійсності – Т. Поніманською та ін. Пошуку шляхів зміцнення фізичного здоров'я дошкільників присвячено праці О. Богініч, Е. Вільчковського, Л. Волкова, Н. Денисенко, О. Дубогай, Л. Сварковської та ін.

Проблему формування в дітей психічного здоров'я досліджували І. Бех, Л. Божович, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кононко, В. Котирло, В. Кузь, В. Кузьменко, С. Кулачківська, С. Ладивір, С. Максименко, В. Мухіна, Т. Пироженко та ін. З точки зору психологів, дошкільний період є сенситивним у становленні особистості, формуванні в дитини ставлення до себе, здатності відповідним чином впливати на умови життєдіяльності, усвідомлювати власне "Я". Значним новоутворенням старшого дошкільного віку є здатність до супідрядності мотивів, передбачення результатів своєї діяльності, усвідомлення прагнення до здорового способу життя.

Підґрунтям забезпечення соціального здоров'я дошкільників є розвиток комунікативних умінь, здатність встановлювати доброзичливі взаємини в різних сферах життєдіяльності. Це положення підтверджено дослідженнями Л. Артемової, А. Богуш, О. Кононко, Т. Поніманської та ін.

У працях Т. Бойченко, І. Брехмана, О. Дубогай, О. Іванашко, В. Оржеховської, С. Свириденко та інших значну увагу приділено розгляду проблеми формування здорового способу життя підростаючого покоління. Питанням методичного забезпечення навчально-виховного процесу з формування здоров'я, визначення змісту та обсягу інформації, адресованої дошкільникам, підготовки вихователів щодо заявленої теми присвячено праці Н. Денисенко, Т. Книш, Л. Лохвицької, В. Нестеренко, З. Плохій, С. Юрочкиної та ін.

Водночас залишається недостатньо вивченим питання формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей старшого дошкільного віку. Аналіз сучасної педагогічної теорії і практики свідчить про наявність низки суперечностей між: замовленням держави на виховання здорового покоління і погіршенням стану здоров'я дітей, починаючи з дошкільного віку; необхідністю проведення систематичної роботи з формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей старшого дошкільного віку і недостатньою теоретико-прикладною розробленістю поставленої проблеми; провідною роллю вихователів і батьків у формуванні в дітей ціннісного ставлення до власного здоров'я та їхнього невідповідності до даного процесу.

Концептуальна ідея нашого дослідження полягає у визнанні того, що ціннісне ставлення до власного здоров'я в дітей старшого дошкільного віку є складним новоутворенням. Воно характеризується наявністю в дошкільників необхідних знань про основи здоров'я, мотивації щодо його збереження, усвідомлення цінності здоров'я, навичок здорового способу життя.

Цінності та ціннісні новоутворення є основними, "первинними" якостями особистості, що визначають мотиви поведінки і формують характер людини (Б. Ананьєв). Процес формування цінностей пов'язаний з перетворенням потреб людини на інтереси, які, у міру своєї значимості, трансформуються в цінності (А. Здравомислов). Суспільна цінність, яка набуває для індивіда особистісного смислу, переходить у категорію "особистісної цінності" і проектує надалі його поведінку. Шлях формування особистісних цінностей полягає в сходженні від конкретного до загального (І. Бех, Н. Чавчавадзе та ін.). Динаміка розвитку особистості пов'язана з формуванням у неї ціннісних орієнтацій. Вони

виступають чинником, що регулює, детермінує мотивацію діяльності (О. Леонт'єв, Я. Поторій, С. Рубінштейн, В. Сайко, О. Шорохова та ін.).

Сформованість системи цінностей і ціннісних орієнтацій сприяє внутрішньому розвитку особистості, забезпечує можливість її адекватного існування в соціумі, що виражається в певному ставленні до навколишнього світу (О. Лазурський, В. М'ясищев). Ціннісне ставлення виникає тоді, коли в процесі пізнавальної і практичної діяльності якості певної цінності починають відповідати потребам та інтересам людини. Вони впливають на розвиток особистості, стають обов'язковими умовами її життєдіяльності (С. Анисимов, В. Бойко, С. Лупінович, С. Рубінштейн та ін.). У процесі розвитку суб'єктивних ставлень формуються певні звички, способи взаємодії з іншими людьми, стиль поведінки особистості, які проявляються в діяльності (Б. Ломов). Осмислене ставлення до себе визначає соціальну та індивідуальну цінність життя кожної людини (І. Бех). Стосовно дошкільників, зміна ціннісного ставлення до навколишнього світу і до себе є показником динаміки їхнього розвитку (О. Кононко).

Ціннісне ставлення є складним новоутворенням особистості. У ньому в органічній єдності взаємодіють інтелектуальні, емоційно-мотиваційні і вольові процеси. Традиційно виділяються такі компоненти ціннісного ставлення: когнітивно-інтелектуальний, емоційно-мотиваційний, поведінково-діяльнісний.

Ставлення до власного здоров'я розглядається як складова частина ставлення людини до самої себе. У структурі здоров'я вченими (Г. Апанасенко, В. Петренко та ін.) виділено чотири сфери: фізичну, психічну, духовну і соціальну. Стан здоров'я залежить від багатьох чинників, а саме: від гармонії фізичної, психічної та соціальної сфер здоров'я (І. Брехман, В. Дімов та ін.), внутрішньої культури особистості (В. Солоухін), адаптаційних можливостей організму (Г. Апанасенко, Д. Венедиктов, Ю. Лисицин та ін.). Також важливими чинниками є сприйняття здоров'я як цінності, спосіб життя, наявність позитивної мотивації і знань про здоров'я (В. Белов, О. Дубогай, В. Оржеховська, В. Петленко, Дж. Рейнуотер та ін.).

Результатом узагальнення філософських і психолого-педагогічних досліджень з обраної проблеми стало робоче визначення поняття „ціннісне ставлення до власного здоров'я” дітей старшого дошкільного віку. Це усвідомлення ними здоров'я як особистісної цінності, активна спрямованість на пізнання основ здоров'я, самостійне дотримання здорового способу життя.

Стан здоров'я підростаючого покоління актуалізує потребу у формуванні в дітей ціннісного ставлення до власного здоров'я, починаючи з дошкільного віку. У перспективі воно буде основою ціннісного ставлення особистості до здоров'я інших людей, сприятиме свідомому вибору нею здорового способу життя і впливатиме на здоров'я суспільства в цілому.

Зміст і методику формування в старших дошкільників знань про основи здоров'я (фізична сфера здоров'я) розкрито в дослідженнях О. Богініч, З. Плохій, Л. Сварковської, С. Юрочкиної та інших психологічні особливості усвідомлення дошкільниками здорового способу життя – у працях О. Іванашко, процес підготовки майбутніх педагогів до виховання в дітей навичок здорового способу життя – у наукових розвідках Т. Книш, В. Нестеренко.

Аналіз “Базового компонента дошкільної освіти в Україні” свідчить про необхідності формування в дошкільників компетентності у сфері “Я сам”, яка складається з трьох субсфер “Я – фізичне”, “Я – психічне”, “Я – соціальне”, що є підґрунтям для формування ціннісного ставлення до власного здоров’я. Питання, що стосуються надання дітям знань про основи здоров’я, докладніше висвітлені у варіативних авторських програмах (Т. Бойченко, Н. Денисенко, Л. Лохвицька, Л. Мельник, В. Музирова, В. Муратова та ін.).

Таким чином, аналіз вищезначених досліджень дає підстави стверджувати, що проблема формування в дошкільників ціннісного ставлення до власного здоров’я не була предметом детального вивчення.

Дослідження триває і на наступному його етапі буде визначено критерії і показники сформованості ціннісного ставлення до власного здоров’я в дітей старшого дошкільного віку, а також розроблено методика педагогічного експерименту.

### Література

1. Лохвицька Л. В. Дошкільникам про основи здоров’я : навч.-метод. посіб / Л. В. Лохвицька., Т. К. Андрющенко. – Черкаси : Відлуння-плюс, 2004. – 208 с.
2. Вильчковский Э. С. Психолого-педагогические основы системы физического воспитания дошкольников / Э. С. Вильчковский // Воспитание детей дошкольного возраста. – К., 1991.
3. Степаненкова Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребёнка / Э.Я. Степаненкова – М., 2001.

**Т. В. Гончарук**

*м. Новоград-Волинський*

## **ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ПОТЕНЦІЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

**Анотація.** Розглянуто різні аспекти теорії самоактуалізації як осмисленого прагнення людини до розкриття особистісного потенціалу та його реалізації в дослідницькій діяльності.

**Ключові слова:** дослідницька діяльність, творчий потенціал, самоактуалізація, особистість, старшокласники.

Метою освітнього процесу є особистість як продукт індивідуального і суспільного розвитку. В акмеологічних дослідженнях самоактуалізація розглядається як форма руху до особистісної зрілості. Саме тому, нині особливої значущості набуває проблема само актуалізації особистості, за якої вона могла б розкривати, вільно розвивати та реалізувати свій своєрідний особистісний потенціал.

Термін “самоактуалізація” тлумачиться як прагнення людини до можливо більшого виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей, яке передбачає самонавіювання – процес навіювання, адресований самому собі, при якому суб’єкт і об’єкт навіюваної дії збігаються [1].

Уперше термін “самоактуалізація” запропонував нейрофізіолог К. Гольдштейн. На його думку, самоактуалізація – активація деяких внутрішніх ресурсів організму, дія яких забезпечує здатність організму до реорганізації,

оновлення властивостей особистості. Це універсальний принцип буття та основний мотив людського буття [2, с. 10].

Філософсько-методологічні та культурологічні аспекти теорії самоактуалізації відображені в працях Л. Анциферової, І. Вітіна, К. Мухаметджанова; психолого-педагогічні аспекти розвивають О. Асмолов, В. Слободчиков, Л. Фрідман тощо.

У контексті зазначеної вище проблеми І. Бех формування здатності до самоактуалізації визначає через формування позитивної “Я-концепції”, яка включає три взаємопов’язаних компоненти: когнітивний, емоційний, поведінковий. Когнітивний компонент передбачає усвідомлення і розуміння можливостей, потреб, мотивів. Емоційний компонент зумовлює більшу спонтанність у вираженні власних почуттів. “Поведінковий компонент сприяє закріпленню нових способів поведінки, пов’язаних із підтримкою, відповідальністю” [3, с. 189]. Тому, на його думку, завданням виховання є “створення педагогом необхідних умов для розвитку й реалізації особистісного потенціалу кожного вихованця...” [3, с. 274].

Слід зазначити, що реалізувати свій потенціал особистість може через залучення її до діяльності, яка, за твердженням Г. Пустовіта, “розкриває спосіб буття людини, у межах якого відбувається зіткнення цілепокладаючої волі суб’єкта, його потреб, а отже визначеної ним мети життєдіяльності...” [4, с. 77–78].

Ця проблема знайшла своє відображення у працях Б. Ананьєва, Є. Варламова, А. Матюшкіна, В. Моляко, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна, С. Степанова, Р. Ткача, у яких зазначено, що особистість власним вибором може реалізувати свою творчу унікальність (нарошувати чи зупиняти розвиток творчого потенціалу) шляхом залучення її до продуктивної діяльності. На їхню думку, головним джерелом самореалізації особистості є творчий потенціал, актуальний стан якого залежить від цінностей самої людини, від її внутрішніх зусиль.

У дослідженнях О. Петровського, Ж. Піаже, Л. Божович, Л. Виготського, Н. Лейтеса стверджується про те, що саме в старшокласників з’являється розуміння своїх можливостей і прагнень, а відтак вони прагнуть спробувати себе в різних видах діяльності. Це дає підстави стверджувати, що навчання, яке віддаляється від дослідного пізнання, не є ефективним, особливо в старшій школі. Відсутність вміння самостійно здобувати нові знання в умовах динамічного інформаційного суспільства не залишає молодій людині вибору.

Ще одним чинником, що унеможливорює здатність особистості до розкриття творчого потенціалу, є предметоцентризм сучасної школи, який активізує можливості учнів, що відповідають системі навчальних дисциплін. Проведений аналіз літератури свідчить про те, що в умовах традиційної освіти розвиток творчо обдарованої особистості через навантаження її пам’яті або мислення (формування знань, умінь, навичок) не забезпечує розвиток творчого потенціалу у молоді. Тому виникає необхідність розроблення нових програм навчально-виховної роботи, які визначають творчу поведінку та творчу діяльність основою творчого самовизначення зростаючої особистості.

Підтвердженням зазначеної вище проблеми є результати проведеного дослідження. Здійснивши обчислення здобутих експериментальних даних рівня сформованості діяльнісного компонента старшокласників на констатуючому етапі дослідження, ми можемо зробити висновок, що показники сформованості в цілому мають низький рівень, хоча з віком поступово збільшується показник сформованості діяльнісного компонента старшокласників. Так, в експериментальних і контрольних групах 9 класів показник сформованості діяльнісного компонента становить відповідно 1,07 та 1,5, що відповідає низькому рівню активності, в 10 класах відповідно 1,48 та 1,64, що теж визначає низький рівень сформованості, тоді як в 11 класі показник в експериментальній групі (1,84) близький до середнього рівня, а в контрольній групі він є середнім (2,01).

Таким чином, органічною складовою навчально-виховного процесу сучасної школи, на нашу думку, має стати дослідницька діяльність учнів, яка, як свідчать дослідження В. Козленко, є потребою, що притаманна кожній людині від народження і виявляється в формі рефлекса: “що з цим можна зробити?” [5].

За твердженням О. Антонової [6, с. 13], навчання школярів спеціальним знанням, а також розвиток у них загальних умінь і навичок, необхідних у дослідницькому пошуку, – одне з основних практичних завдань сучасної освіти.

Узагальнюючи, ми можемо зробити висновок, що виконуючи дослідницькі роботи старшокласники зазнають якісних змін у структурі діяльності та особистості в цілому – тобто в ефекті розвитку. Саме у процесі дослідницької діяльності старшокласник розвиває вміння:

- сформулювати і усвідомити проблему;
- спостерігати явища, факти, події та ставити запитання;
- формулювати гіпотези та добирати способи їх перевірки;
- організовувати дослідження;
- робити практичні висновки.

Отже, саме в дослідницькій діяльності відбуваються внутрішні особистісні перетворення старшокласників, обумовлені активізацією мотивації та розвитком творчого потенціалу.

### Література

1. Краткий психологический словарь / под общей редакцией А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Изд. полит. лит., 1985. – 430 с.
2. Русова В.В. Самоактуалізація особистості обдарованих старшокласників в умовах профільної підготовки (на матеріалі науково-дослідної роботи школярів у Малій академії наук) : метод. Посібник / Русова В.В., Рибалка В.В. – К. : Інфосистем, 2011. – 156 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х книгах. Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
4. 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.
5. Козленко В. Н. Проблема креативности личности: психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / В.Н.Козленко. – М., 1990.
6. Антонова О.Є. Роль діагностики у розвитку дослідницьких здібностей старшокласників : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Житомир, 2011. – 399с.

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ЮНАКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДО ВИКОНАННЯ РОЛІ СІМ'ЯНИНА**

*Анотація.* Стаття присвячена проблемі дослідження особливостей формування готовності юнаків шкіл-інтернатів до виконання ролі сім'янина; окреслені необхідні якості для успішного сім'янина.

*Ключові слова:* школа-інтернат, юнаки, готовність до виконання ролі сім'янина, самостійна життєдіяльність.

Сучасна учнівська молодь України зростає в складних умовах формування нових соціально-економічних відносин. Життєві плани випускників навчальних закладів формуються в нестійкому середовищі, в умовах дефіциту загальнонавчальних уявлень. Тому актуальною сьогодні є проблема формування готовності вихованців інтернатних закладів до сімейного життя, дослідження мотивації їх вступу у шлюбні стосунки, оскільки сучасна молодь у своєму житті керується цінностями, що істотно відрізняються від тих, які були характерними для попередніх поколінь нашого суспільства.

Ряд українських та зарубіжних вчених досліджують питання виховання дітей в інтернатних закладах (Я. Гошовський, І. Дубровіна, Т. Ілляшенко, Б. Кобзар, Л. Канішевська, В. Мухіна, А. Прихожан, О. Смірнова, Н. Толстих); підготовки до виконання батьківських та материнських функцій (В. Бойко, Н. Гусак, Д. Луцик). Проблема формування готовності старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів до виконання ролі майбутнього сім'янина знайшла своє відображення в дослідженнях О. Зрітневої, Г. Сатаєвої, Г. Плясової та наукових публікаціях І. Горчакової, О. Кікінежді, В. Кравця, В. Шмідта та інших.

Загальноосвітня школа-інтернат – навчально-виховний заклад, який у своїй діяльності керується тими ж навчальними планами й програмами, що й звичайні школи, але ще має на меті підготувати вихованців до життя у соціумі.

Специфіка проживання та утримання дітей в інтернатних закладах характеризується такими чинниками:

- наявність деприваційного синдрому;
- втрата інтересу до навчання;
- особливий розвиток дітей, що виховуються без батьківської опіки;
- труднощі у спілкуванні з оточуючими, складність у сфері самопізнання;
- агресивність, схильність до нервових зривів, депресія, пасивність, підвищена вразливість;
- орієнтація на пристосування;
- порушення статевої ідентифікації;
- соціальна незахищеність після виходу з інтернатного закладу;
- високий рівень претензій до оточуючих;
- відсутність навичок вирішення власних проблем.

На сьогодні спостерігається тенденція розширення контингенту вихованців інтернатних закладів. Крім дітей-сиріт (фізичних сиріт) та дітей,

позбавлених батьківського піклування, останнім часом до шкіл-інтернатів потрапляють діти, які стали жертвами сексуального, фізичного насилля; діти із сімей алкоголіків, наркоманів, правопорушників (соціальні сироти). Більшість вихованців є педагогічно занедбаними, схильні до депресій, тривожності, інтелектуальних розладів. Багато з них внаслідок різних обставин, до влаштування в ці заклади були позбавлені нормальних умов життя. Спостерігається підвищена агресивність, вразливість, нехтування собою як особистістю, відсутність навичок поведінки, постійне емоційне пригнічення, почуття соціальної відчуженості, проблеми адаптації до нового середовища.

Вихованці інтернатів позбавлені позитивного досвіду сімейного життя, у них майже відсутні навички поведінки та спілкування з дорослими, насамперед, з близькими, практичні навички щоденного побуту та перебування в соціумі. Ставлення до дорослих та однолітків ґрунтується на їхній практичній корисності для дитини; формується здатність “не заглиблюватися у прив’язаності”, спостерігається поверховість почуттів, моральне утриманство (звичка жити за наказом), ускладнення в становленні самосвідомості (переживання власної неповноцінності); зростання труднощів в оволодінні навчальним матеріалом, грубі порушення дисципліни.

Тенденція зростання числа соціальних сиріт є наслідком нестабільності в суспільстві, руйнування морально-етичних норм інституту сім’ї, а також знецінення загальнолюдських цінностей.

Кожний віковий період становлення особистості має особливу сензитивність до певних зовнішніх впливів – сім’ї, школи, друзів, ровесників та ін. Різноманітність таких соціальних впливів допомагає дитині в оволодінні необхідними життєвими вміннями та навичками, що є актуальним для дітей, позбавлених сімейного виховання.

Слід зазначити, що юнацький вік – один із найскладніших і найвідповідальніших періодів у формуванні особистості, адже саме в цей час людина вступає у доросле життя. Як і будь-який період становлення особистості, юнацький вік має специфічні особливості, знання яких сприяє формуванню готовності до виконання ролі сім’янина.

Удосконалення і становлення особистості юнаків на цьому віковому етапі розвитку визначається становищем молоді в суспільстві, обсягом знань, якими й необхідно оволодіти, рівнем підготовленості до виконання соціальної ролі сім’янина.

У підготовці юнаків-старшокласників до виконання соціальних ролей чоловіка та батька, як вважає Н. Гусак [1], є ряд суттєвих недоліків: соціальний інфантилізм, незрілість більшості юнаків; нерозуміння соціальної значущості сім’ї у житті чоловіка; незнання сімейних функцій та невідповідність до їх виконання; неадекватна самооцінка юнаками якостей і рис особистості, необхідних майбутньому чоловіку та батьку; нерозуміння фізіологічних та психологічних особливостей статей; недостатній рівень статевої поінформованості, необізнаність у питаннях сексуальної культури; спотворене уявлення про особливості статево-рольової поведінки; відсутність психологічної і практичної підготовки до усвідомленого батьківства.



Виховання в умовах закритості інтернатного закладу, відмежованості вихованців інтернатних закладів від повсякденних життєвих проблем, обмеженість оточення, жорстка регламентація дій вихователями за негативного попереднього сімейного досвіду та відсутності адекватних позитивних зразків для статевої ідентифікації, негативні навички спілкування ускладнюють оволодіння юнаками шкіл-інтернатів ролі сім'янина.

Процес формування особистості юнака як сім'янина дуже складний. У результаті його здійснення старшокласники отримують знання про сім'ю та її функції, у них формуються якості потенційно успішного сім'янина, активна життєва позиція, навички міжособистісної взаємодії, відкритість соціальному досвіду, стійка система цінностей. Юнаки оволодівають навичками соціальної діяльності, спілкування і відповідною поведінкою. Оволодіння роллю сім'янина передбачає формування ціннісного образу сім'ї, мотивації та установки на створення сім'ї, набуття і розвиток знань, умінь та навичок, необхідних для успішного сімейного життя.

Необхідно звернути увагу на формування якостей особистості, що відповідають рольовим функціям чоловіка та батька як гарного господаря, дбайливого вихователя своїх дітей, турботливого батька, уважного чоловіка. Адже діти у "закритих" установах позбавлені можливості бачити особливості повсякденної поведінки і відносин дорослих, ставлення до інших чоловіків та жінок, що ускладнює формування батьківських почуттів у юнаків, що надалі може негативно позначитися на їхньому ставленні до власних дітей.

Школа-інтернат покликана здійснювати спеціально організовану навчально-виховну та корекційно-розвивальну роботу з підготовки вихованців до самостійної життєдіяльності, частиною якої є формування у юнаків соціальної ролі "сім'янин".

Розкриті в цій статті питання не вичерпують усіх аспектів проблеми формування готовності юнаків шкіл-інтернатів до сімейного життя. Досі не визначено оптимальні шляхи формування готовності юнаків до виконання ролі сім'янина.

#### Література

1. Гусак Н. І. Підготовка юнаків-старшокласників до виконання соціальних ролей чоловіка та батька : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Гусак Надія Іванівна / Харківський нац. університет імені В.Н. Каразіна. – Х, 2005. – 222 с.

*В. В. Івашковський*  
*м. Київ*

### **ФІЗИЧНІ ЗАНЯТТЯ В ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА**

*Анотація.* У статті розкрито та теоретично обґрунтовано значення фізичного виховання школярів для розвитку та удосконалення особистості суб'єкта громадянського суспільства, розглянуто особистість як суб'єкт і об'єкт суспільних стосунків у спорті.

*Ключові слова:* фізичне виховання, фізична культура і спорт; суб'єкт громадянського суспільства, суперництво, громадянське становлення, вікові особливості.

У формуванні особистості школяра в процесі занять фізичною культурою і спортом, гармонійному розвитку особистості суб'єкта громадянського суспільства, у підготовці молоді до самостійного життя, праці та захисту Батьківщини зростає значення фізичного виховання та впровадження його у повсякденне життя. Слід налагодити справу так, щоб кожна особистість змолоду піклувалася про власне фізичне удосконалення, володіла знаннями в галузі гігієни і медичної допомоги, вела здоровий спосіб життя.

Фізичне виховання та спорт є видом громадської діяльності, яка здійснюється в умовах постійної взаємодії з партнерами та супротивниками, під керівництвом педагогів та тренерів. Тому в фізичному вихованні чітко виявляються і соціально-психологічні закономірності, що віддзеркалюють суспільні стосунки, які повинні враховуватися і використовуватися при формуванні суб'єкта громадянського суспільства, адже фізичне виховання є одним із основних елементів загальної системи громадянського виховання молоді.

#### Особистість 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.ін. 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 всезростаючою кількістю соціальних груп. У кожній групі вона сприймає характерні для неї соціальні настанови і норми поведінки. У сім'ї вона отримує, наприклад, уявлення про родинні стосунки, про відносну автономність життя сім'ї. У школі засвоює правила суспільного життя, на виробництві – етику виробничих відносин і т. ін. Контакти з різними соціальними групами роблять людину духовно багатшою, більш зрілою соціально.

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 більшою мірою самостійно (хоча доля випадку і не виключена) або, врешті-решт, узгоджує їх з певними умовами життя, причому 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 у 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 еталонові особистості, яка займається спортом: виявляти силу, вправність, мужність, чесність тощо. 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 і 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, жагою перемоги за недостатньо організованої виховної роботи, 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 полягає у підкоренні всього його життєвого устрою досягненню висунутої спортивної мети, наприклад, виконанню нормативу майстра спорту. Поряд із позитивними аспектами розвитку особистості (концентрація її зусиль у певному напрямі) спрямованість у низці випадків може призводити і до однобічного розвитку особистості. Наприклад, значні тренувальні навантаження через недолік вільного часу можуть гальмувати духовний розвиток спортсмена.

Однак сама по собі спрямованість ще не визначає суспільну позицію спортсмена як соціально зрілої особистості. Важлива соціальна позиція особистості, тобто система її ставлення до матеріальних умов життя, суспільства, людей, обов'язків – особистих і суспільних. Позиція особистості характеризує її моральний склад, соціальні настанови, розвиток почуття пошани, обов'язку. Щодо цього 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, інакше будуть розстріляні (і зустрічей було кілька), динамівці все ж виграли.

#### Вікові особливості зміни вегетативних функцій у процесі тренування

Виявити рівень тренуваності за вегетативними показниками у юних спортсменів значно важче, ніж у дорослих. По-перше, підвищення рівня тренуваності у школярів відбувається паралельно їхньому віковому розвитку, тому за показниками, зареєстрованими в стані спокою, важко диференціювати вплив природного розвитку і цілеспрямованого (у процесі тренування).

По-друге, старші школярі внаслідок кращого фізичного розвитку здатні витримувати більше навантаження, ніж молодші школярі. Це перешкоджає порівнянню і оцінюванню вегетативних зрушень при виконанні максимального навантаження.

У юних спортсменів частіше, ніж у дорослих, зазначаються так звані атипові реакції на стандартне м'язове навантаження. За допомогою проб у молодших школярів та підлітків не завжди вдається виявити пристосованих до фізичного навантаження. Водночас у нетренованих підлітків трапляється нормотонічна реакція з коротким відновлювальним періодом, характерна для дорослих тренуваних спортсменів.

Пристосування до навантаження у дітей молодшого та середнього шкільного віку відбувається за рахунок більш вираженого пришвидшення серцевої діяльності і меншого збільшення ударного об'єму. Тому зниження частоти серцевих скорочень, яке є суттєвим показником росту тренуваності, у юних спортсменів виражене менше, ніж у дорослих спортсменів.

Більш надійними характеристиками зростання тренуваності у юних спортсменів є показники зовнішнього дихання. У них у всіх вікових групах значніша сила і витривалість дихальних м'язів, розмах дихальних рухів, життєва ємність легень, легенева вентиляція.

Таким чином, вихідні характеристики ставлення до спортивної діяльності – від ініціативності, самостійності, ретельності до неучасті в ній і навіть створення перешкод для залучення інших – різні у всіх підлітків, процес становлення спортивної активності у більшості підлітків плине стрибкоподібно, що пояснюється не лише психологічними особливостями віку та індивідуальними можливостями, а й вибіркоким ставленням до спортивної діяльності.

#### Література

1. Платон. Собрание сочинений : в 4 т. / Платон. – Т. 3. – М. : Мысль, 1993. – С. 412.
2. Макаренко А.С. Соч. в 7-ми т. / А.С. Макаренко. – М., 1958. – Т. 5. – С. 398.
3. Сухомлинський В.О. З чого починається громадянин / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти т. – Т. 5. – С. 359-365. – К. : Радянська школа, 1977. – 639 с.
4. Платонов К.К. О системе психологии. / К.К. Платонов. – М., 1972. – С. 153.

*О. І. Ігнатова*

*м. Київ*

### **ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА РОБОТА ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

*Анотація.* Розглянуто різні підходи до визначення професійно важливих якостей старшокласників, форми і методи їх формування, що набули визнання в сучасних умовах.

*Ключові слова:* професійні якості, профорієнтація, старшокласники, форми і методи профорієнтаційної роботи.

Реалії сучасного суспільства призвели до руйнування духовних цінностей, світоглядних переконань молодого покоління. Як наслідок, значна частка школярів, у тому числі й тих, які виховуються в закладах інтернатного типу,

орієнтуються лише на легкий заробіток, вважаючи, що його можна одержати шляхом перепродажу, а не виробництва товарів. Продуктивна праця як засіб задоволення матеріальних і духовних потреб поступається місцем престижу прибутків за будь-яку ціну. Такий стан актуалізує важливість забезпечення професійного самовизначення старшокласників як передумови успішного залучення до професійної діяльності, визначення якостей, формування яких дало б змогу зростаючій особистості ефективно розв'язати проблему свого професійного майбутнього.

До визначення й характеристики професійно важливих якостей старшокласників у процесі профорієнтаційної роботи звертаються Л. Барановська, В. Блюмкін, І. Вільш, З. Охріменко, Т. Сорочан, В. Синявський та інші.

Профорієнтаційні можливості виховання професійно важливих якостей розкриті в працях Л. Ашихміної, Ю. Барабаша, Р. Позінкевича, Б. Федоришина та інших.

Кожна професійна діяльність вимагає від фахівця наявності певного спеціального набору особистісних якостей. Проте в сучасній науковій літературі не утвердився якийсь однозначний погляд щодо їх переліку.

Наприклад, Л. Барановська такими якостями називає відповідальність, наполегливість, добросовісність, терпимість, товарицькість.

На думку Н. Побірченко, до професійно важливих якостей належать ініціативність, інтелектуальна працездатність, креативність, урівноваженість емоційно-вольової сфери, відповідальність, схильність до ризику.

О. Коронецька серед найбільш значущих для успішного вибору і наступної реалізації професійної діяльності якостей виокремлює цілеспрямованість, відповідальність, самостійність, організованість, ініціативність, поведінкову гнучкість, творче ставлення до обраної діяльності.

До ділових якостей, необхідних професіоналу, Б. Федоришин залічує вимогливість до себе, організованість, відповідальність, самостійність, доброзичливість.

Якостями, які характеризують особистість як суб'єкта професійної діяльності, згідно з позицією О. Мельника, є самовимогливість, ініціативність, наполегливість, стійкість, відповідальність, домінування інтернальності над екстернальністю, самодостатність. Усі ці якості визначаються як обов'язкові для прояву суб'єктної активності в процесі професійного самовизначення. Завдяки їм, за словами дослідника, людина здатна спрямовувати свою профорієнтаційну діяльність на перетворення зовнішнього об'єктивного світу відповідно до сформованих намірів і планів та на саму себе, зосередитися на процесі цілеспрямованого саморозвитку і самовдосконалення.

Отже, основну увагу науковці зосереджують на професійних якостях, необхідних для успішної діяльності в сфері "людина – людина". І це зрозуміло, адже "ресурсом у цій діяльності постає сама особистість, що, з одного боку, створює умови для максимального розкриття її потенціалу, а з іншого – висуває підвищені вимоги до неї" (З. Охріменко).

Звернення до сучасних реалій засвідчує, що часом процес формування

професійно важливих якостей є безконтрольним. Це відбувається тому, що ринкові моделі поведінки добре засвоюються дітьми, однак канали трансляції економічної інформації практично не піддаються контролю. Діти швидко засвоюють стереотипи поведінки із засобів масової інформації і починають наслідувати певні патерни, надаючи перевагу егоїстичній поведінці та споживацькому ставленню до життя.

З огляду на це актуалізується необхідність цілеспрямованого виховання професійно важливих якостей учнів старших класів, насамперед тих, які навчаються і виховуються в інтернатних закладах. Широкі можливості для цього надає профорієнтаційна робота як складова цілісної системи навчально-виховної роботи цих установ, основна мета якої полягає в підготовці учнів до свідомого вибору професії.

Для досягнення означеної мети система профорієнтації має вибудовуватися таким чином, щоб стимулювати учнів до самопізнання, виховання потреби в постійній самоосвіті, самооцінці власних можливостей, а також самовиховання професійно значущих якостей для забезпечення успішного професійного самовизначення і становлення особистості (Б. Федоришин).

Профорієнтація є обов'язковим елементом ринку праці, оскільки забезпечує оптимальний розподіл і використання робочої сили відповідно до можливостей працівника і потреб суспільства у представниках певних професій. Педагогічний підхід у професійній орієнтації передбачає виявлення і розвиток здібностей, інтересів та нахилів дитини, формування в неї важливих для майбутньої трудової діяльності особистісних рис характеру, мотивів професійного вибору.

На думку О. Мельника, профорієнтація покликана забезпечити умови для усвідомлення людиною свого ставлення до самої себе як майбутнього суб'єкта професійної праці та поведінки, що передбачає здійснення нею розгорнутого в часі й відносно самостійного пошуку професій з урахуванням, насамперед, власних інтересів і можливостей, а лише згодом – кон'юнктури ринку праці. Людина в сучасних умовах ринку праці має стати активним суб'єктом професійної майстерності, професіоналом своєї справи й забезпечити в такий спосіб безпеку власної життєдіяльності та професійної праці.

Тобто, йдеться не лише про розв'язання проблеми “ким бути”, а й проблеми “яким бути”.

Належна реалізація педагогічного підходу до профорієнтації передбачає виховання школяра, формування його характеру, особистісних якостей і властивостей, як найбільш загальних, які допоможуть йому стати успішним у будь-якій сфері діяльності, так і тих, які необхідні для самореалізації в тій професії, яка обирається. При цьому система профорієнтації має враховувати специфіку сучасного ринку праці, який позначений перенасиченістю представниками певних професій, динамічністю професійного простору, підвищенням вимог до робітників з боку роботодавців.

Успішність профорієнтаційної роботи значною мірою зумовлюється добором адекватних її меті та завданням форм і методів реалізації. Найбільш поширеними серед них визначені урок і класні виховні години, екскурсії на

виробництво, зустрічі з представниками певних професій, групові консультації, присвячені висвітленню окремих питань вибору професії.

Проведені О. Моріним емпіричні дослідження показали, що, крім названих форм і методів профорієнтаційної роботи, позитивно зарекомендували себе ще й такі, як:

– зміна характеру навчально-практичної діяльності учнів у процесі вивчення предметів відповідного циклу (надання учням на уроках відповідної інформації про зміст та основні характеристики кожного з навчальних профілів, організація відповідної навчальної діяльності і зміни в характері спрямування практичних робіт);

– сприяння учням у відвідуванні різноманітних гуртків, у тому числі у позашкільних навчальних закладах;

– організація суспільно корисної діяльності (підготовка інформаційного і наочного матеріалів до уроків, пошук необхідної інформації з використанням мережі Інтернет);

– проведення предметних тижнів (організація рольових та імітаційних ігор, зустрічі з представниками певних професій).

На додаток до цих форм профорієнтаційної роботи І. Ткачук пропонує запровадити індивідуальний супровід. Цей підхід заслуговує на увагу в плані проведення профорієнтації не лише в звичайних загальноосвітніх школах, а й у школах-інтернатах. Адже завдяки такому супроводу посилюється можливість кращого осягнення вихованцем власних ресурсів, ознайомлення з ресурсами інтернату для досягнення своєї професійної мети. Завдяки індивідуальному супроводу дитина отримує необхідну їй допомогу у визначенні своїх професійних і пов'язаних з ними освітніх цілей, розробленні індивідуальної освітньої програми, яка забезпечувала б їхні досягнення, сприяла самовизначенню щодо процесу навчання та його окремих елементів: профілю, предметів, програм, місця вивчення. Індивідуальний супровід допомагає учню знайти відповідь на запитання про те, як використати результати навчання і як перетворити навчальну програму, навчальну діяльність на процес власного професійного розвитку.

### Література

1. Мельник О. В. Принцип активного професійного орієнтування учнів / Мельник О. В. // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. / [ред. колег. О.В.Сухомлинська, І.Д.Бех та ін.]. – К. : Ін-т проблем виховання АПН України, 2009. – Вип. 13. – Кн. 2. – С. 299–308.

2. Морін О. Л. Зміст і педагогічні засоби підготовки учнів 8 – 9-х класів до вибору профілю майбутнього навчання / Морін О. Л. // Професійна орієнтація: теорія і практика: наук.-метод. посібник. – Вип. II. – Івано-Франківськ : Тіповіт, 2011. – С. 22–32.

3. Охріменко З. В. Проблема формування важливих якостей старшокласників у процесі професійної орієнтації / Охріменко З. В. // Професійна орієнтація: теорія і практика: наук.-метод. посібник. – Вип. II. – Івано-Франківськ : Тіповіт, 2011. – С. 98–106.

4. Ткачук І. І. Формування у старшокласників спрямованості на майбутній професійний успіх у сучасній теорії та практиці шкільної профорієнтації / Ткачук І. І. // Професійна орієнтація: теорія і практика: наук.-метод. посібник. – Вип. II. – Івано-Франківськ : Тіповіт, 2011. – С. 38–47.

## **ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ОЗДОРОВЧО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*Анотація.* Визначено головні елементи структури ціннісного ставлення старшокласників до оздоровчо-розвивальної діяльності.

*Ключові слова:* формування, ціннісне ставлення, оздоровчо-розвивальна діяльність, старшокласники.

У філософії під формою і змістом розуміється філософська категорія, яка слугує для вияву внутрішніх витоків єдності, цілісності і розвитку об'єктів, виражає внутрішній зв'язок і способи організацій, взаємозв'язок елементів і процесів між собою та із зовнішніми умовами. Зміст означає у цій формі сукупність тих елементів і процесів, які становлять основу цих об'єктів, що зумовлює існування, розвиток і зміну їхніх форм. Форма – основа існування, а зміст – основа розвитку. Зміна змісту веде до зміни форми. Суперечності між формою і змістом виникають, коли форма відстає від розвитку змісту.

У педагогіці, психології та системі управління під формуванням розуміють: надання чомусь певної завершеності, форми, створення певної структури, організації, моделі; виховання певної якості характеру; надання упевненості.

У психології під формуванням зазвичай розуміють сукупність прийомів і способів соціального впливу на індивіда, який має на меті створити у себе систему певних цінностей, світогляд, концепцію життя, виховати соціально-психологічні якості і певний склад мислення. Але поняття формування не вичерпується цим змістом, воно має на увазі також процес утворення під впливом різних соціальних дій особливого типу системних відносин усередині цілісної психологічної організації особистості (Л. Анциферова).

Зазначене дає нам змогу розглядати формування ціннісного ставлення старшокласників до оздоровчо-розвивальної діяльності як процес організації педагогічних умов і представити його у вигляді певної моделі або блок-схеми, яка поєднує усі компоненти у певному логічному взаємозв'язку.

Наукові роботи О. Сухомлинської, І. Бежа, О. Кононко, Л. Рувинського, М. Тайчинова, С. Ковальова, А. Калініченко та ін. дають змогу скласти структуру формування у старшокласників ціннісного ставлення до оздоровчо-розвивальної діяльності, до якої належать такі компоненти:

– когнітивний компонент – забезпечує пізнання і формування змісту оздоровчо-розвивальної діяльності;

– емоційно-ціннісний компонент – емоційно позитивне, ціннісне сприйняття (шанобливе, дбайливе, позитивне, відповідальне тощо) оздоровчо-розвивальної діяльності;

– дійовий компонент – сформованість потреби старшокласників до оздоровчо-розвивальної діяльності.

У структурі управління і контролю за оздоровчо-розвивальною діяльністю можна виокремити чотири блоки: спонукально-ціннісний (формування і



регуляція мотивів і цілі); організаційно-педагогічний (форми організації, планування); організаційно-методичний (методи виховання, способи, засоби, стимули); управління і контролю (аналіз результатів, оцінювання, виявлення неузгодженості в результатах і процесі їх досягнення, регуляція мотивації, мети, завдань, форм організації і методів виховання).

У блок-схемі контроль і регуляція виступають як головний фактор системи управління формуванням ціннісного ставлення старшокласників до оздоровчо-розвивальної діяльності, яка втілює вплив когнітивного, емоційного й вольового компонентів в процесі прийняття рішення і регуляції. Регуляція формування оздоровчо-розвивальної діяльності розглядається як функція відповідно до програм, вимог, правил та норм.

Зміст формування ціннісного ставлення старшокласників до оздоровчої рухової діяльності – це спеціально організований процес рухової життєдіяльності особистості в навчальний і позанавчальний час, який сприяє ціннісному ставленню до збереження фізичного здоров'я і розвитку особистості, відповідно до мотивації й індивідуальних рухових потреб.

На основі досліджень наукової літератури були визначені головні структурні компоненти ціннісного ставлення старшокласників до рухової діяльності (табл. 1).

Об'єктність – спеціально організована навчально-оздоровчо-розвивальна рухова діяльність, яка сприяє розвитку фізичних, функціональних, рухових можливостей особистості старшокласника. Навчальна діяльність характеризується набуттям старшокласниками певних знань з рухової діяльності, навичок і вмінь рухових дій, а також звички до систематичної рухової діяльності.

*Таблиця 1*

**Головні структурні компоненти ціннісного ставлення старшокласників до оздоровчої та розвивальної діяльності**

<b>Властивості, ознаки</b>	<b>Зміст</b>
Об'єктність	спеціально організована навчальна, оздоровча, розвивальна рухова діяльність
Спрямованість	здоров'я, фізичний і інтелектуальний розвиток
Осмисленість	свідома ставлення до здоров'я, фізичного і інтелектуального розвитку
Умотивованість	рівень домагань (завищений, адекватний, занижений) і відповідний рівень сформованості мотивації
Емоційно-ціннісне ставлення	позитивне – негативне, естетичне – не естетичне, моральне – аморальне, ціннісне – не ціннісне тощо

Оздоровча рухова діяльність характеризується адаптацією організму до звичайного фізичного навантаження, яке відповідає фізичній тренуваності, віковим і статевим показникам норм здоров'я. Розвивальна рухова діяльність характеризується розвивальним об'ємом та інтенсивністю фізичного навантаження, моторною щільністю навантаження, а також специфікою рухової

діяльності (види бігу, плавання, гімнастики, танців, туризму, різні рухливі ігри, спортивні ігри тощо), що впливає на розвиток певних фізичних (силу, швидкість, витривалість, спритність), рухових можливостей (гнучкість) і духовний розвиток особистості.

Спрямованість рухової діяльності – здоров'я, фізичний і духовний розвиток старшокласника. М. Зубалій визначає такі форми рухової діяльності старшокласників: навчальна робота, фізкультурно-оздоровча робота в режимі дня школи, позакласна робота з фізичної культури, спорту і туризму, самостійні заняття в домашніх умовах та за місцем проживання. До цих форм слід включити також рекреаційні заняття, спортивні збори, види туризму, танці тощо.

Осмысленість рухової діяльності може бути свідомою і випадковою, не повністю усвідомленою. Осмысленість характеризує свідомість особистості. Свідомість – особливе утворення, що сформувалось під час розвитку на основі фізичної діяльності як специфічного виду людської діяльності. Необхідною складовою свідомості є знання. Усвідомити значення спеціально організованої рухової діяльності означає включення до системи знань і зарахування до певного класу предметів, явищ. Людині властиві також і неусвідомлювані форми психічної діяльності (інстинктивні та автоматичні дії, потяги тощо). Але несвідоме включається у свідоме, і завдяки цьому людина може його контролювати.

Умотивованість старшокласників проявляється у їхній цілеспрямованості та активності. За виявом і функціями мотивацію поділяють на три класи: за причиною активності – інстинкти і потреби; за спрямованістю активності – установка поведінки; за регуляцією поведінки – емоції, почуття (І. Зязюн). На наш погляд, умотивованість краще оцінювати за рівнем домагань до покращення здоров'я та фізичної досконалості особистості.

Рівень домагань залежить від їх оцінювання. Завищений рівень домагань, завдань, мети – результат неадекватного оцінювання, що призводить до неадекватної мотивації. Занижений рівень домагань, завдань, мети також є результатом неадекватного оцінювання, що призводить до заниженої мотивації, відмові від ініціативи, до недооцінки особистістю самої себе та до формування комплексу неповноцінності. Адекватна, або нормальна мотивація свідчить про реальне оцінювання можливостей учня і адекватне усвідомлення дійсності та формування мотивації до оздоровчо-розвивальної діяльності.

Емоційно-ціннісне сприйняття і ставлення до цінностей рухової діяльності: емоційно позитивне, негативне або індіферентне; задоволення від естетичного сприйняття; задоволення від відповідності зразку, нормі, ідеалу; ціннісне сприйняття (шанобливе, дбайливе, позитивне, відповідальне тощо). Емоційно-ціннісне ставлення дає установку на успіху або невдачу. Позитивна оцінка об'єднує різнобічні оцінки, які формують ціннісне ставлення до зазначеної діяльності, ураховуючи загальну і часткову мотивацію (рівень домагань). Умотивоване ставлення, зорієнтоване на успіх діяльності, свідчить про адекватну оцінку можливостей. Уникнення невдач пов'язано з неадекватним оцінюванням, коли прогнозована оцінка завищена або занижена. Позитивно, якщо в оцінці фізичного розвитку бажане збігається з реальним досягненням, що може свідчити про успіх оздоровчо-розвивальної діяльності.

## **СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТІСНО РОЗВИВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ**

*Анотація.* Обґрунтовано сутність поняття „культура екологічної поведінки”, особливості формування культури екологічної поведінки підлітків.

*Ключові слова:* особистісно розвивальні технології, культура екологічної поведінки, підлітки.

Культура екологічної поведінки, з огляду на аналіз наукових джерел, – це спосіб організації життєдіяльності людини, представлений сукупністю знань, норм та правил поведінки, ціннісних орієнтацій особистості, що відповідають вимогам стійкого розвитку та виявляються в безпосередній і опосередкованій взаємодії з природою.

Культура екологічної поведінки відслідковується в:

- системі цінностей, спільних для людей уявлень про спосіб життя, що сприяють збереженню та відтворенню природи;
- колективній пам’яті народу щодо бережливого ставлення до об’єктів природи;
- сукупності досягнень людського суспільства у виробничій, суспільній, духовній сфері, що забезпечують гармонійне співіснування людини і природи;
- організації повсякденної життєдіяльності з позиції екологічної доцільності.

Найвищий рівень культури екологічної поведінки підпорядкований принципу екологічного імперативу, який регулює ставлення людини до природи, її поведінку, діяльність в природі і вимагає виключення будь-якої можливості руйнації природи [4].

Культура екологічної поведінки виявляється у щоденній діяльності кожної людини відповідно до соціальної ролі, роду діяльності, професії тощо.

Отже, різні сфери життя людини: етнічна, сімейна, освітня, духовна тощо мають свою екологічну складову.

Культура екологічної поведінки школярів виявляється в їхній повсякденно-побутовій діяльності, практичній реалізації своїх освітніх потягів, інтересів та настанов дорослих. Фактично є складовою культури повсякденності. Культуру повсякденності науковці розглядають як таку, що включає щонайменше два способи життя: домашній та суспільний.

Як стверджує В. Г. Асеев, людина часто не усвідомлює (або усвідомлює частково) дві сфери мотивації: 1) автоматизовані, в готовому вигляді засвоєні та закріплені тривалою практикою елементи поведінки; 2) загальну спрямованість своєї особистості, основні потреби, інтереси, над якими людина недостатньо замислюється.

Отже, з метою формування культури екологічної поведінки школярів необхідно, по-перше, звернути увагу на побутові звички учнів, їх безпосередній та опосередкований вплив на природу. Адже побутова поведінка відбувається здебільшого автоматично на рівні звичних дій.

По-друге, важливо зорієнтувати школярів на усвідомлення та оцінку своєї поведінки стосовно природи. Таке спрямування виховного процесу найбільш ефективно у підлітковому віці, коли розвивається самосвідомість, висуваються нові вимоги до своєї особистості, норм та правил поведінки, принципів життя. Підлітки намагаються формувати себе, порівнюючи чужі та свої дії, вчинки. Однак саморозвиток починається тоді, коли більш-менш усвідомлено ставляться цілі щодо власного самовдосконалення.

Науковці зазначають, що на сьогодні головний стратегічний напрям розвитку світової і вітчизняної системи освіти лежить в площині вирішення проблем розвитку особистості учня, технологізації цього процесу [2].

Педагогічну технологію вчені розглядають як систему функціонування усіх компонентів педагогічного процесу, побудовану на науковій основі, запрограмованій у часі й просторі, що призводить до намічених результатів [3].

Основою системи особистісно розвивальних технологій є розвиток дитини як суб'єкта особистої діяльності. Головне бачити в дитині не об'єкт, що потребує впливу, а особистість, що інтенсивно розвивається [1; 2].

Особистісно розвивальні технології формування культури екологічної поведінки передбачають такі етапи:

1. Усвідомлення власного "Я", своїх дій, вчинків стосовно природи, порівняння їх з діями та вчинками інших. Оцінка своїх внутрішніх якостей. Формування власної думки, переконань щодо певних проблемних та суперечливих ситуацій безпосередньої та опосередкованої взаємодії з природою.

Результати опитування старших підлітків засвідчили, що бажання працювати над собою мають 44,2% учнів. Це підтверджує таку характеристику підлітків, як прагнення до самовдосконалення. Утім, враховуючи сенситивність підліткового віку, необхідно виховні технології будувати на механізмах позитивного самосприйняття, щоб самовдосконалення не перетворювалось на боротьбу із собою. Адже в цьому віці дуже незначний відсоток учнів (14,7%) сприймає критику інших. Щодо екологічної діяльності, то 36,9 % учнів не усвідомлюють особистої ролі у вирішенні екологічних проблем та шляхів самовдосконалення в цій сфері.

2. Налагодження контакту з однолітками та іншими соціальними групами, обговорення проблемних питань, поширення власної думки стосовно екологічних проблем, інформації екологічного змісту, з метою спонукання інших до екологічної діяльності.

Це забезпечить більшу комунікацію щодо екологічних проблем. Адже комунікація становить основу формування самосвідомості (рефлексії), розширює уявлення про себе.

Опитування старших підлітків засвідчили, що тільки 8,3% учнів говорять з друзями про необхідність берегти природу. А 5,9% – обговорюють в сім'ї питання зменшення побутових відходів. Отже, проблема недостатнього спілкування щодо екологічних проблем є надзвичайно актуальною.

3. Налагодження взаємодії з однолітками, батьками та іншими у вирішенні екологічних проблем.

За результатами опитування майже третина підлітків, а це 31%, не хочуть

займатися природоохоронною діяльністю. Досить великий відсоток учнів 94,4%0 готові до екологічної діяльності тільки разом з іншими (друзями, батьками). Тобто – це та категорія учнів, які готові до змін, утім з певних причин – стереотипів поведінки, звичок тощо не можуть наважитися на них. І лише 24,6% у будь-якому випадку будуть робити все для збереження природи.

Ці дані засвідчують, по-перше, про готовність підлітків до самовдосконалення, але недостатню обізнаність щодо своєї ролі у вирішенні екологічних проблем, по-друге, про низький рівень спілкування про екологічні проблеми в сім'ї та серед однолітків, по-третє, про готовність значної кількості підлітків до екологічної діяльності та наявність бар'єрів екологічної поведінки: певних стереотипів, звичок, перепон, створених іншими.

Враховуючи сутність культури екологічної поведінки, вікові особливості школярів, ґрунтуючись на результатах констатувального експерименту, подальше дослідження спрямовуємо на розробку та впровадження відповідних педагогічних технологій.

### Література

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : Науково-метод. посібник / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська [та ін.]; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
3. Селевко Г. К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 144 с.
4. [www.philsci.univ.kiev.ua](http://www.philsci.univ.kiev.ua).

*Л. В. Кузьменко*

*м. Київ*

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СВІДОМОГО СТАВЛЕННЯ ДО СВОЇХ БАЗОВИХ ПРАВ ТА ОБОВ'ЯЗКІВ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

**Анотація.** у статті розкрито педагогічні умови ефективності формування свідомого ставлення до своїх базових прав і обов'язків у старшокласників шкіл-інтернатів.

**Ключові слова:** свідоме ставлення; педагогічні умови, права, обов'язки, старшокласники, школи-інтернати.

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України у наказі від 31.10.2011 №1243 “Про основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України” відзначило, що сучасний зміст виховання дітей та учнівської молоді в Україні — це науково обґрунтована система загальнокультурних і громадянських цінностей та відповідна сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, праці, природи, мистецтва, самої себе. Виховання здійснюють для ідентифікації вихованця із загальновизнаними цінностями і якостями та самореалізації його сутнісних сил. Система цінностей і якостей особистості розвивається і виявляється через її власне ставлення. Ціннісне ставлення особистості до суспільства і держави виявляється у

патріотизмі, правосвідомості, політичній культурі та культурі міжетнічних відносин [2].

З огляду на це, особливої актуальності набуває проблема підготовки випускників загальноосвітніх шкіл до самостійної життєдіяльності, адаптації у сучасному складному суспільстві. Як зазначає І. Бех, найбільш значущою якістю старшокласників у структурі їхньої особистості є спрямованість, у якій концентруються ставлення людини до навколишньої діяльності, до інших людей і до самої себе. Для старшокласників визначальним є право на власну думку і можливість виправдатись у разі конфлікту з батьками, вчителями, товаришами, але юнаки й дівчата зовсім не байдужі до того, що думають про них інші, нетерпимі до проявів різного роду фальші, нещирості і грубості [1, С. 101–109].

В даному контексті результати констатувального етапу експерименту засвідчили активізацію формування у старшокласників інтернатних закладів свідомого ставлення до своїх базових прав та обов'язків.

Мета статті – розкрити педагогічні умови формування свідомого ставлення до своїх базових прав і обов'язків у старшокласників шкіл-інтернатів.

Вивчення та аналіз праць філософів (М. Горлача, В. Кременя, В. Рибалки та ін.) та психологів (Б. Ананьева, І. Беха, О. Бодальова, В. М'ясищева та ін.) дали підстави визначити, що свідоме ставлення особистості є її специфічною саморегуляцією створення світу ідей, понять, наукових знань, цінностей, обумовлюється її потребами і охоплює в себе свідомо вибране ставлення до довкілля, інших людей, себе, своїх прав і обов'язків.

У розробленій функціональній моделі визначено мету діяльності, яка полягає у розвитку дитини як особистості зі сформованим свідомим ставленням до своїх базових прав та обов'язків. В основу було покладено принципи особистісно зорієнтованого підходу, розробленого І. Бехом; урахування об'єктивних потреб дітей; залучення особистості до активної діяльності; гуманістичне спрямування виховання.

Завдання полягало у формуванні у старшокласників позитивного усвідомленого ставлення до своїх базових прав та обов'язків та умінь користуватися отриманими правовими знаннями, вибирати правомірні способи досягнення цілей.

Зміст формування в старшокласників необхідних знань визначається метою і полягає у засвоєнні, поглибленні, розумінні і усвідомленні старшокласниками уявлень і знань своїх базових прав й обов'язків як особливої категорії дітей.

Ефективності вирішення визначених завдань сприяє реалізація певних педагогічних умов. Одна з найголовніших – удосконалення науково-методичної підготовки педагогів до формування у старшокласників свідомого ставлення до своїх базових прав та обов'язків. З метою підготовки вихователів експериментальних шкіл-інтернатів до взаємодії у реалізації завдань дослідження були розроблені та здійснені необхідні консультативні заходи (лекції з елементами бесіди, круглий стіл, заняття-практикуми, індивідуальні консультування та ін.), які мали на меті розширити знання, уміння вихователів стосовно психолого-педагогічних засад формування свідомого ставлення до

своїх базових прав та обов'язків; сприяти усвідомленню педагогами необхідності координації взаємодії, дотримання наступності єдиних вимог до дітей у даному процесі; удосконалення необхідних професійних умінь і навичок. Зокрема:

*Тема 1.* Вікові особливості старшокласників шкіл-інтернатів.

Ключові поняття: “вікова криза”, “провідна діяльність”, “психологічні новоутворення”.

Завдання: спільно з вихователями уточнити і поглибити знання про психолого-педагогічні особливості старшокласників шкіл-інтернатів.

*Тема 2.* Потреби старшокласників шкіл-інтернатів, їхні права та обов'язки як особливої категорії дітей.

Ключові поняття: “потреби”, “права”, “базові права”, “обов'язки”.

Завдання: дати тлумачення даних понять, ознайомити вихователів із законами України та підзаконними актами щодо захисту і реалізації прав учнів шкіл-інтернатів.

*Тема 3.* Знання та ставлення старшокласників шкіл-інтернатів до своїх базових прав та обов'язків.

Ключові поняття: “ранжування”, “типи ставлення”, “суперечності”.

Завдання: спільно узагальнити результати констатувального етапу експерименту щодо усвідомлення та ставлення старшокласників до своїх базових прав та обов'язків.

*Тема 4.* Функціональна модель формування у старшокласників шкіл-інтернатів свідомого ставлення до своїх базових прав та обов'язків.

Ключові поняття: “функціональна модель”, “принципи”, “педагогічні умови”.

Завдання: спільно з педагогами уточнити тлумачення загальних понять, визначити мету, принципи, завдання, зміст формування у старшокласників свідомого ставлення до своїх базових прав та обов'язків.

*Тема 5.* Сучасні педагогічні технології формування свідомого ставлення до своїх базових прав та обов'язків.

Ключові поняття: “технологія”, “педагогічні технології”.

Завдання: розширити та систематизувати знання вихователів щодо сучасних педагогічних технологій та їхніх можливостей досягнення ефективності формування свідомого ставлення до своїх базових прав та обов'язків.

*Тема 6.* Організація змістовної позаурочної діяльності старшокласників шкіл-інтернатів.

Ключові поняття: “учнівське самоврядування”, “суспільно ціннісна праця”.

Завдання: розкрити вихователям можливості органів учнівського самоврядування у реалізації старшокласниками своїх прав та обов'язків, формуванні правових умінь.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту засвідчив вибіркоче ставлення старшокласників до правових знань і умінь, несприйняття, “відштовхування” ними тієї інформації, яка, на їхню думку, не стосується їхніх

власних проблем. У процесі формувального етапу експерименту ефективність засвоєння учнями необхідних знань, опанування певними вміннями забезпечувалися актуалізацією тематики бесід, дискусій, тренінгів тощо, з метою зробити їх близькими до потреб та інтересів старшокласників. Тобто, відбувалося збагачення змісту правового виховання особистісно зорієнтованим матеріалом, що є однією з педагогічних умов нашого дослідження.

Формування свідомого ставлення до своїх прав та обов'язків здійснюється під час діяльності і є одночасно процесом і результатом цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на розвиток юнацтва. Організація та залучення дітей до активної спільної праці щодо реалізації їхніх базових прав та обов'язків є однією з важливих педагогічних умов вирішення поставлених завдань. Зокрема, участь в роботі органів учнівського самоврядування дає змогу старшокласникам здійснювати діяльність, спрямовану на реалізацію і захист своїх прав і свобод, творчих здібностей, задоволення власних інтересів, які не суперечать законодавству, соціальне становлення як повноправних членів суспільства.

У процесі формувального етапу експерименту ставилося завдання подолання суперечностей між декларованою метою і реальними формами та методами, які впроваджувалися педагогами в практику органів учнівського самоврядування, між завданнями, які ставлять перед учнівським самоврядуванням педагоги, і прагненнями школярів реалізувати свої права.

Як свідчать результати формувального етапу експерименту, участь у роботі учнівського самоврядування сприяє формуванню у старшокласників таких правових умінь, як: прогнозувати можливі наслідки дій; оцінювати поведінку – власну й інших – виходячи з вимог чинного законодавства; свідомо користуватися своїми правами і свободами; відстоювати свої права, інтереси; захищати свої права, не порушуючи прав інших; висловлювати свої думки, не принижуючи гідність інших, поважати погляди, свободу й гідність інших людей; вести пошук вирішення конфліктних ситуацій в межах правових норм; правомірно реагувати на неправомірні дії інших; пропагувати правові знання серед однолітків і молодших школярів.

Важливим засобом засвоєння і реалізації старшокласниками своїх базових прав та обов'язків є суспільно цінна праця: самообслуговування; побутова праця; громадсько-організаторська, художня, спортивна та інші види діяльності. Усі вони склали єдину систему, вихованці могли самостійно обирати види діяльності, переходити від одного виду до іншого, добирати справи за бажанням, знаходити застосування своїх здібностей, відчувати дійсну реалізацію своїх прав, безпосередньо пов'язаних із обов'язками.

Органічна єдність когнітивного, емоційно-ціннісного і дієво-практичного компонентів свідомого ставлення особистості є однією з важливих педагогічних умов формування у старшокласників свідомого ставлення до своїх прав та обов'язків. Адже розподіл цих умов є певною мірою умовним, їх не можна виділити як більш важливі чи менш важливі, вони доповнюють одна одну, не можуть здійснити необхідні психолого-педагогічні впливи поодиноці.



## Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : наук. видання / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003 – 206 с.
2. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України “Про основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України”. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/doc/files/news/245/24565/Orientir.rar>

*Т. А. Манько*  
*м. Київ*

## ШЛЯХИ ВИХОВАННЯ САМОПОВАГИ ПІДЛІТКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

*Анотація.* Охарактеризовано шляхи виховання самоповаги підлітків шкіл-інтернатів. Визначено форми і методи підвищення самооцінки вихованців.

*Ключові слова:* самоповага, підлітки, педагогічні форми і методи.

Гуманістична орієнтація сучасної педагогіки передбачає науково-методичне розроблення проблем, пов'язаних з формуванням у молодій людини позитивного ставлення до себе самої як соціально значущої, всебічно компетентної та високо моральної особистості. Метою статті є визначення шляхів формування самоповаги вихованців школи-інтернату. Для розкриття мети необхідно вирішити такі завдання: окреслити шляхи підвищення компетентності учнів у навчальній та позанавчальній діяльності; розкрити роль педагогічного колективу у підвищенні компетентності вихованців.

Процес виховання самоповаги старших підлітків інтернатних закладів відбуватиметься успішніше, якщо будуть реалізовані такі педагогічні умови:

- підвищення рівня успішності учнів школи-інтернату;
- розвиток індивідуальних здібностей і талантів вихованців;
- збереження та зміцнення здоров'я підлітків;
- створення в класних та шкільному колективах гуманної атмосфери захищеності, взаєморозуміння та взаємоповаги;
- надання учням превентивної та оперативної допомоги у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних з фізичним здоров'ям та внутрішнім станом, успішним навчанням, міжособистісною комунікацією, із професійним та моральним самовизначенням.

Розвиток учня як особистості відбувається не тільки шляхом нормативної діяльності, але й через постійне збагачення, перетворення суб'єктного досвіду як важливого джерела власного розвитку та компетентності. Головним результатом навчання є формування пізнавальних здібностей на підставі оволодіння відповідними знаннями та уміннями. Серед основних педагогічних умов, що забезпечують ефективність процесу виховання самоповаги старших підлітків, які навчаються в школі-інтернаті, – підвищення рівня успішності та розвиток індивідуальних здібностей і талантів вихованців у різноманітній діяльності.

Педагогічний колектив спеціалізованої школи-інтернату № 14 м. Києва з поглибленим вивченням предметів художньо - естетичного циклу, на базі якого проводиться наукове дослідження, цілеспрямовано працює над удосконаленням

навчально-виховного процесу як виховного простору, в якому реалізуються здібності учнів, відбувається їх самоствердження.

Метою педагогічного колективу є формування успішної, освіченої, всебічно компетентної особистості на підставі залучення до духовної і матеріальної культури людства. Мета реалізується через вирішення таких завдань:

1. Засвоєння усіма учнями освітньої програми відповідно до базового компонента на рівні державних стандартів.

2. Формування високоморальних, успішних, соціально активних, адаптованих до життя в суспільстві особистостей через залучення до загальнолюдської моралі і культурних цінностей, набуття і закріплення навичок моральної поведінки, безпечної для навколишніх.

3. Розвиток індивідуальних здібностей і нахилів учнів, їхнього творчого потенціалу.

З метою поліпшення якості освіти в школі-інтернаті модернізується організація навчального процесу: впроваджуються інноваційні технології, навчання, насамперед особистісно орієнтованого, диференційованого, розвивального навчання. Такий підхід дає можливість педагогам школи підвищувати рівень навчальних досягнень своїх вихованців, що сприяє формуванню їхньої самоповаги і впевненості в собі.

Для загальноосвітньої школи-інтернату характерний широкий освітній простір. Поняття “освіта” не ідентичне поняттю навчання. Освіта розглядається нами в широкому розумінні, вона охоплює навчання, виховання, розвиток, всебічну компетентність. Розбудова життєвих орієнтирів учнів шкіл-інтернатів засобами освіти робить освітній процес мотивованим. Ми пам’ятаємо, що навчання лише тоді ефективне, коли воно супроводжується певними зовнішніми і внутрішніми мотивами [5, с.41].

Зовнішні мотиви – це сукупність умов, обставин, що спонукають до навчання, стимулюють його. Колектив школи-інтернату створив саме такі умови для своїх вихованців:

- змістовно наповнені і естетично оформлені кабінети;
- у школі – прекрасна бібліотека, з художнім та методичним забезпеченням;
- уроки проводять високопрофесійні викладачі;
- вихователі об’єднують вихованців як надійних і працелюбних друзів.

Набагато складнішими і вагомішими є внутрішні мотиви (стимули) навчання. Це сукупність бажань, намірів, прагнень, що спонукають людину до навчання. Такі стимули мають індивідуальний, особистісний характер і базуються не лише на пізнавальному інтересі, а й на усвідомленні необхідності отримання знань, набуття навичок, професії загалом.

Формуванню життєвих орієнтирів сприяє і виховний процес, який є складовою частиною освіти. Самоствердження – процес визначення особистістю своєї необхідності в тому соціальному контексті, в якому вона існує. Особистість, беручи участь в тій чи іншій соціальній діяльності, прагне досягти такого ступеня актуалізації себе в ній, щоб стати їй необхідною. Існуючи в системі певних соціальних зв’язків, доводячи необхідність і правомірність своїх дій, ідей, свого конкретного рішення, індивід тим самим доводить свою спроможність [2, с. 136].

Педагогічний колектив школи поставив за мету покращення навчальних досягнень підлітків закладу з метою підвищення їхньої самоповаги. У зв'язку з цим було розроблено програми: удосконалення методів навчання; активізація роботи предметних методоб'єднань; з метою формування мотивації навчання з кожним учнем складено план "Мій шлях до успішності"; створено "Школу успіху", яка організує зустрічі з успішними людьми. Виявленню здібностей сприяє робота факультативів з трудового навчання та інформатики.

Колектив школи формує у своїх вихованців стійку мотивацію до пізнання, що надасть можливість дитині самотійно вчитися все життя і, не менш важливо, самотійно опановувати ті галузі знань, які їй конкретно можуть бути необхідними. Для названої мети активно використовуються методи розвитку пізнавальних інтересів, а саме: створення ситуації новизни, успіху, навчальної дискусії, пізнавальні ігри, побудова уроків у формі діалогічної взаємодії. Водночас же час вчителі використовують особливий стиль оцінювання: мінімум негативних оцінок, зацікавлене ставлення до будь-якої дії дитини в пізнанні, заохочення самотійності учнів, їхньої навіть незначної позитивної ініціативи в когнітивній діяльності [3, с.181].

Велике значення для самореалізації має участь вихованців школи в різноманітних гуртках. Як наслідок – гуртківці перемагають у творчих конкурсах, фестивалях; у зв'язку з цим покращується їхнє ставлення до себе. Школи-інтернати мають помітні педагогічні переваги порівняно із звичайними загальноосвітніми школами. За рахунок позаурочного часу тут є можливості для урізноманітнення діяльності дітей, що дає змогу краще виявити та розвивати здібності учнів.

Найбільш поширеними формами організації дозвілля вихованців школи-інтернату, які відповідають здібностям, інтересам, запитам дітей, є конкурси, спортивні змагання, різноманітні ігри та, безумовно, робота в гуртках. Заняття в гуртках і забезпечують вихованцям і бажаний відпочинок, і одночасно виховують їх та сприяють виявленню обдарованості. Створена та постійно удосконалюється база для проведення різноманітних гуртків, факультативів дозвілля дітей, що сприяє розвитку їхньої ініціативи, самотійності і активності, розширенню знань та вмінь, у зв'язку з цим покращується їхнє ставлення до себе.

Одним із головних завдань, які вирішує педколектив школи, є формування в учнів свідомого ставлення до власного здоров'я, розуміння його значення, що є однією з педагогічних умов виховання самоповаги. Дитина лише тоді не загубиться у дорослому житті, збереже гармонію у стосунках із світом, коли віднайде ту сферу діяльності, до якої спонукають її природні задатки та уподобання. Успіх у результаті досягнень особистості викликає в неї почуття самоповаги. Тому навчальний заклад спрямовує свою діяльність на реалізацію педагогічних умов формування самоповаги у підлітків.

### Література

1. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К., Либідь. 2003.
2. Управление качеством образования / Под ред. М.М.Поташника. - М.: Пед. Общество России, 2006.
3. Головатий М.Ф., Навчи себе сам /Н. Ф. Головатий. – К. МАУП, 2002.

## **РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ**

*Анотація.* У статті розкрито проблему розвитку творчих якостей особистості як попередньої умови професійного самовизначення учнів старших класів.

*Ключові слова:* творчість, креативність, творчі якості особистості, професійне самовизначення, учні старших класів.

Оскільки процеси професійного самовизначення пов'язані з усвідомленням об'єктивної соціальної ситуації, аналізом власних труднощів і проблем, прийняттям рішень, вибором конкретних варіантів професійних перспектив, то актуальним є питання розвитку і формування відповідних якостей особистості.

Визначаючи поняття творчості, Я. Пономарьов відзначав, що воно уявляється універсальним джерелом і механізмом розвитку. Якщо творчість – процес створення нового, то соціальне значення творчості, основний зміст її полягає в тому, що вона є формою морального розвитку суспільства. Тому творчість означає створення нового, під яким мається на увазі як перетворення у свідомості і поведінці суб'єкта, так і породжувані ним і відчужувані від нього продукти [1].

Психологи Г. Олпорт і А. Маслоу вбачали джерело творчої діяльності в мотивації особистісного зростання, потребі в самоактуалізації, повній і вільній реалізації людиною своїх здібностей, життєвих можливостей. Е. Фромм в основі творчості виділяв такі якості, як незалежність, волю, наявність критичного розуму [3]. Виходячи з позиції педагогіки, можна сказати, що творчість є напрямом руху особистості в розвитку до незалежності, самостійності, активності, самореалізації.

Аналізуючи дослідження філософів А. Буша, В. Рузавіна, психологів Д. Богоявленської, А. Матюшкіна, А. Пономарьова, можна виділити основні якості, необхідні для становлення творчої особистості. Це – творча активність, розвинене системне, образне і логічне мислення, високі пізнавальні потреби, здатність до активного співробітництва, самоактуалізація. При цьому особлива роль відводиться таким особистісним параметрам, як самооцінка, на яку впливають рівень домагань, задоволеність діяльністю, значення змісту діяльності, відповідальність перед собою і суспільством за результати діяльності, здатність до прийняття позиції іншої людини, комунікативна діяльність. У ряді досліджень відзначається, що головна відмінність творчої особистості вбачається психологами у специфічній мотивації. Суть цієї мотивації – в основі творчої поведінки. Ряд дослідників вважають, що для творчості необхідна мотивація досягнень, інші вважають, що вона певним чином блокує творчий процес.

Поведінка людини в проблемній ситуації, коли вона має якусь ціль, але не може її відразу досягти, визначається внутрішніми емоційно-вольовими і творчими якостями самої особистості. Слабовільна людина може відмовитися

від наміченої цілі і тим самим вийти з проблемної ситуації, відмовившись від діяльності. У цьому випадку людина намагається адаптуватися до обставин. Суб'єкт, здатний до творчості, аналізує ситуацію, визначає мету, визначає труднощі, що перешкоджають її досягненню, стратегію поведінки. Якщо в такій ситуації суб'єкт не знає способу вирішення задачі і шукає його самостійно, тим самим він здійснює творчу діяльність, знаходить новий шлях розв'язання завдання. Якщо цей спосіб був невідомим лише йому, то тим самим суб'єкт виявляє особисту творчу активність.

Для того, щоб сформувати креативність як особистісну, а не тільки ситуативну якість, слід враховувати вплив і умови середовища. Середовище, в якому креативність могла б актуалізуватися, має вирізнятися високим ступенем невизначеності і потенційною багатоваріантністю. Таке середовище повинне містити зразки креативної поведінки і її результатів. Низький ступінь регламентації поведінки, предметно-інформаційне збагачення і наявність зразків креативної поведінки впливають на творчий розвиток. Це може призвести до більш виразного прояву творчих якостей особистості.

Розвиток якостей особистості людини обумовлений певними факторами, закономірними і випадковими обставинами, зустрічами з різними людьми, умовами життя. Однак головний фактор – це саморозвиток людини. При цьому всі ці фактори взаємозалежні і взаємообумовлені. Тому, говорячи про розвиток креативності, як і інших якостей особистості, варто розглядати цей процес у широкому значенні – як процес руху, зміни, сходження від нижчого до вищого, від простого до складного. При цьому розвиток – це не просто навчання, кількісний ріст, а перехід від старого до якісно нового стану. У процесі стимулювання розвитку креативності, творчої активності особистості варто іти шляхом створення зовнішніх умов, спонукаючи людину до прояву творчих якостей, базованих на одержанні задоволення від процесу творчої діяльності, до саморозвитку творчих якостей, до самореалізації і самовиховання.

До інших значимих факторів, що лежать в основі творчості, Л. Фрідман відносить: природні задатки суб'єкта, розвинені на основі цих задатків загальні і спеціальні здібності; рівень загального психічного і розумового розвитку (гнучкість і пластичність мислення, спостережливість, пам'ять); вольові якості, насамперед такі, як наполегливість, терпіння, відсутність страху ризику; особливості характеру, передусім такі, як допитливість, оптимізм, працьовитість, прагнення до успіху, наявність стійких інтересів і схильностей [2].

Творчим людям властиві певні особистісні якості – незалежність (особистісні стандарти важливіше стандартів групи, неформальність оцінок і суджень); відкритість розуму – готовність повірити своїм і чужим фантазіям, сприйнятливість у новому і незвичайному; висока толерантність до невизначених і нерозв'язаних ситуацій, конструктивна активність у цих ситуаціях; розвинене естетичне почуття, прагнення до краси. Їм притаманні активність мислення, відкритість, уява, морально-ціннісні орієнтації, самовираження і відповідальність, задоволеність творчою діяльністю.

Таким чином, проаналізувавши різні концепції проблеми розвитку творчості, можна зробити певні висновки. Креативність виступає могутнім фактором

розвитку особистості, що визначає її готовність змінюватися, відмовлятися від стереотипів. Виходячи з припущення, що творчість не є раз і назавжди фіксованим явищем і може зазнавати значних змін у процесі життя людини, а творча діяльність опосередковано пов'язана з розвитком моральних якостей особистості, можна зробити висновок, що основною складністю у формуванні творчих якостей особистості є деформація її мотиваційної структури. В основі творчого процесу лежить процес самоорганізації, що вимагає оперативної, взаємопогоджуваної взаємодії активних образів, формованих в учнів при постановці творчої задачі, що відрізняються такими ознаками: особистісно обумовленою активністю, спрямованою на створення адекватної самооцінки учнів; емоційно-позитивним ставленням до результатів творчої діяльності; наявністю волі у виборі і прийнятті рішень, що заохочуються зовнішніми умовами виконання творчого завдання; можливістю і здатністю до емоційного, інформаційного взаємообміну в процесі творчої діяльності; реалізацією зробленого вибору, прийнятого рішення в конкретній діяльності, тому що саме цей етап визначає встановлення самооцінки і є завершальним у черговому циклі процесу самоорганізації.

Аналіз проблеми розвитку творчих якостей особистості як однієї з умов професійного самовизначення свідчить про те, що професійне самовизначення є динамічним процесом розвитку внутрішньої активності і самоактуалізації особистості. Найбільш значимими творчими якостями особистості для успішного професійного самовизначення є: творча активність (креативність), незалежність і самостійність у прийнятті рішень, аналогічність (здатність до активного співробітництва), гнучкість поведінки, рефлексія і сенситивність. Усі перелічені риси, властиві творчій особистості, тому саме розвиток творчих якостей особистості припускає успішне професійне самовизначення.

#### Література

1. Пономарев Я. А. Психология творения : избранные психол. труды / Я.А.Пономарев. — М. : Академия педагогических и социальных наук, Московский психолого-социальный ин-т, 1999. — 480 с.
2. Фридман Л. М. Психология детей и подростков : справочник для учителей и воспитателей / Фридман Л. М. — М. : Институт психотерапии, 2003. — 479 с.
3. Фромм Ерих. Мати чи бути? / Ерих Фромм ; [пер. з англ. Ольги Михайлової та Андрія Буряка]. — К. : Український письменник, 2010. — 222 с.
4. Хьелл Л. Теория личности: основные положения, исследования и применение : учеб. пособие [для студ. и аспирантов психол. фак., слушателей курсов психол. дисциплин на гуманитар. фак. вузов РФ] / Л.Хьелл, Д. Зиглер ; [пер.с англ. : С. Меленевская, Д. Викторова]. — СПб. : Питер, 1997. — 608 с.

*І. В. Мудрік*  
*м. Київ*

### **ВПЛИВ РІЗНИХ ФОРМ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

*Анотація.* Визначено вплив на самосвідомість особистості різних організаційних форм фізичного виховання.

*Ключові слова:* самосвідомість, фізичне виховання.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних публікацій свідчить, що Я-концепція як результат розвитку самосвідомості в онтогенезі досліджували Р. Бернс, В. Дžeme, Е. Еріксон, К. Роджерс, М. Розенберг, З. Карпенко, Ч. Кулі, Дж. Мід, Л. Орбан-Лембрик, В. Петровський, Л. Терлецька, В. Юрченко, Т. Шибутані, Т. Яценкота та ін. В українській психології самосвідомість особистості та її структурні утворення вивчали М. Боришевський, І. Бех, В. Васютинський, С. Васьківська, Т. Дмитрова, В. Романець, Т. Титаренко, П. Чамата, О. Шевченко, Т. Яблонська та ін.

З'ясовано, що уявлення науковців про напрями розвитку самосвідомості не завжди збігаються. Одні психологи (Д. Фельдштейн) вважають, що самосвідомість особистості розвивається завдяки діяльнісному компоненту, інші (І. Чеснокова) розглядають самосвідомість як єдність самоусвідомлення, емоційно-ціннісного ставлення до себе і саморегулювання поведінки. Існує думка (П. Чамата), що самосвідомість – це усвідомлення людиною себе у взаємовідносинах з навколишнім середовищем та іншими людьми.

Досліджувалися схеми тіла (Р. Моляко, А. Тхостов) й ціннісне ставлення власного фізичного “Я”. Наразі відсутні дослідження ціннісного ставлення до власного фізичного “Я” і формування самосвідомості особистості в процесі фізичного виховання й фізичного самовдосконалення.

Зазначене спонукало дослідити формування свідомого ставлення особистості до власного фізичного “Я”, близького (товариші по спорту, друзі) та далекого оточення (знайомі або товариш за місцем навчання, мешкання) за різних педагогічних умов організації фізичного самовдосконалення; проаналізувати результати досліджень процесу формування самосвідомості й порівняти їх з іншими психолого-педагогічними дослідницькими результатами.

Дослідження проводились у контрольній і двох експериментальних групах студентів. До контрольної групи було відібрано студенти, які тренувалися в основних навчальних відділеннях, займалися загальною фізичною підготовкою. До першої експериментальної групи – студентів, які тренувалися у спортивних навчальних відділеннях з індивідуальних видів спорту (види легкої атлетики, атлетичної гімнастики та ін.). До другої експериментальної групи – студентів, які тренувалися у спортивних навчальних відділеннях з колективних (ігрових) видів спорту.

При формуванні контрольної і експериментальних груп ми послуговувалися гіпотези, що у студентів контрольної і першої експериментальної груп мотивація до фізичного самовдосконалення має бути іншою, порівняно зі студентами другої експериментальної групи. Навчально-виховні заняття у студентів контрольної групи мають загальнорозвивальний характер і зазвичай спрямовані на загальну фізичну підготовку. Навчально-виховні заняття студентів першої експериментальної групи, які займаються індивідуальними видами спорту (гімнастика, атлетична гімнастика, важка атлетика, біг на середні та довгі дистанції тощо), спрямовані на розвиток особистих фізичних, функціональних і морально-вольових якостей. Навчально-виховні заняття студентів другої експериментальної групи, які займаються ігровими видами спорту (футбол, баскетбол, волейбол), також мають загальнорозвивальний характер і зазвичай

спрямовані не стільки на розвиток окремих фізичних якостей, скільки на розвиток техніки, тактики (колективних дій), морально-вольових якостей.

Дослідження самооцінки стану власного фізичного розвитку і фізичного розвитку близького (друзі, товариші зі спортивного колективу) і далекого (знайомі за місцем мешкання або навчання) оточення свідчать що більшість студентів контрольної групи, не залежно від фізичної підготовленості, по-різному оцінюють стан свого фізичного розвитку. У контрольній групі неадекватну завищену і занижену самооцінку власному фізичному розвитку дають 3 – 5% студентів.

У свідомості студентів першої експериментальної групи частина власного “Я” в особистому життєвому просторі посідає перше місце, а близьке і далеке оточення посідає друге-третє місця. У спортивному просторі на першому місці – ціннісне ставлення до своєї статури і стану фізичної тренуваності, на другому і третьому – показники, які характеризують ставлення до статури і стану фізичної тренуваності близького і далекого оточення.

У свідомості студентів другої експериментальної групи частина власного “Я” в особистому життєвому просторі посідає друге місце, близьке оточення – перше, а далеке оточення – третє. У спортивному просторі на другому місці знаходяться показники, які характеризують їхнє ставлення до своєї статури і стану фізичного розвитку, цим показникам близького оточення відводиться перше місце, а далекого оточення – третє місця.

Таким чином, у свідомості студентів, які тренуються у групах з індивідуальних видів спорту перше місце посідають показники, які характеризують власне “Я”, як у життєвому, так і в спортивному просторі. У свідомості студентів, які тренуються у групах з ігрових видів спорту, де успіх залежить від колективних дій, перше місце посідають показники “Ми”, як у життєвому, так і в спортивному просторі. Зазначене свідчить про відмінності у свідомості у студентів, які сформувалися під впливом власного життєвого досвіду і різних організаційних форм фізичного вдосконалення. Студенти, які тренуються у колективних (ігрових) видах спорту, інколи помиляються в оцінці можливостей своєї або іншої команди “Вони”.

У психолого-педагогічній літературі “Я-концепцію” розглядають як динамічну сукупність властивих кожній особистості установок (за Д.Узнадзе), спрямованих на саму особистість. Адекватна самооцінка може бути як позитивною, так і негативною. Позитивне самооцінювання про переважно позитивне ставлення особистості до себе, самосприйняття себе, відчуття власної цінності. За позитивної “Я-концепції” ціннісне ставлення до себе і до іншої людини характеризується схильністю до розуміння позиції іншого, здатністю до особистого зростання, відповідністю своїй сутності, відповідальністю за свій вибір і вчинки.

Негативне самооцінювання свідчить про негативне ставлення особистості до власного фізичного стану, що супроводжується пригніченістю, зневірою у власних силах. Занижене самооцінювання доцільно розглядати як негативну “Я-концепцію”, негативне ставлення до себе, внутрішнє неприйняття себе, відчуття власної неповноцінності.



Неадекватне самооцінювання може бути наслідком завищеного чи заниженого самооцінювання, яке не відповідає реальному “Я”. Порушення емоційного механізму “Я-концепції”, суперечність уявлень, відчуття, ідей призводять до дисгармонії особистості. Такий стан у соціології називають “когнітивним дисонансом”. Внутрішня суперечність “Я-концепції” може бути причиною виникнення стресу, пригніченості. За негативної “Я-концепції” знижується соціальна активність особистості, втрачається бажання саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації, активної адаптації. На це також звертав увагу у своїх дослідженнях К. Роджерс.

Адекватна самооцінка і позитивна “Я-концепція” формуються і підкріплюються завдяки позитивним реакціям і оцінкам авторитетних, значущих для особистості людей. На самооцінку також впливає ціннісне ставлення особистості до певного явища.

Вважаємо, що ціннісне ставлення до власного фізичного “Я” треба розглядати як детермінанту поведінки особистості в трьох напрямках: 1) як особа сприймає себе та інших (близьке оточення); 2) як інші (близьке оточення) сприймають тебе; 3) як особа оцінює і розуміє своє місце у певному просторі.

Самосвідомість особистості – складне особистісне утворення, його структура складається з пов’язаних одиниць: самооцінки, рівня домагань, соціально-психологічних очікувань та образу “Я”. М. Боришевський визначає останню складову як інтегральну форму самосвідомості людини. Аналіз структури особистості дає змогу авторові з’ясувати, що образ “Я” є тим “каркасом”, який сприяє особистості у виборі певної лінії поведінки та є загалом глобальним механізмом її саморегуляції. М. Боришевський вважає, що відповідальність, почуття обов’язку, соціальної причетності, розуміння власних бажань та інтересів тих, хто поруч).

Проведені дослідження і аналіз дають підстави для припущення, що ціннісне ставлення до власного фізичного “Я” доцільно розглядати з позицій теорій свідомості та “Я-концепції” особистості, як системне інтегральне утворення, зумовлене впливом когнітивного, емоційно-ціннісного і поведінкового компонентів. Останні акумулюють знання суб’єкта про себе й інших, особистісні розумові утворення, переживання суб’єктом своєї самооцінки порівняно з оцінкою інших суб’єктів, а також з оцінкою і самооцінкою властивостей і якостей, можливостей, цінностей, які проявляються у життєвому, навчальному, спортивно-оздоровчому просторі.

Ми припускаємо, що фізичне тренування особистості є фактором, який впливає на відчуття особистих цінностей та прийняття образу “Я”, формує також самосвідомість особистості й сприяє її орієнтації на власне фізичне самовдосконалення. Суб’єкт-об’єктний аспект нашого дослідження припускає наявність відповідного ставлення до свого фізичного стану, фізичного стану інших людей, що відображається у різних типах зв’язку “Я-Ти”, “Я-Ми”, “Ми-Вони” і відповідає поглядам інших науковців (К. Абульханова, В. Агапов). На нашу думку, у процесі формування навчально-виховного спортивного середовища (педагогічних умов) необхідно враховувати характер спортивної діяльності (індивідуальну або колективну спортивну конкуренцію), що

задовольняє різні сторони власного “Я” й сприяє процесу формуванню індивідуальної або колективної самосвідомості.

*Г. А. Назаренко*

*м. Київ*

## **ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ДЕМОКРАТИЗМУ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ІКТ: КОНЦЕПТУАЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНИЙ ЕТАП ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ**

*Анотація.* Розкрито зміст виховання культури демократизму старшокласників на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій.

*Ключові слова:* культура демократизму, інформаційно-комунікаційні технології.

Демократизація політичного життя нашої держави передбачає визнання (не лише декларативно, а й на практиці) народу, громадян джерелом 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 [1, с. 24]. Це зумовлює необхідність становлення культури демократизму українського суспільства.

На особистісному рівні культура демократизму означає індивідуальну свободу людини, соціальну активність, участь громадян у житті держави, у роз'язанні суспільних проблем [2, с. 139]. Особистість, якій притаманна культура демократизму високого рівня, – це громадянин демократичної держави, член громадянського суспільства, який усвідомлює демократичні цінності, відчуває і 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 формування в учнів старших класів демократичних цінностей. Культура демократизму 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 членів громадянського суспільства України [2, 3, 4].

Однією із пріоритетних особливостей модернізації українського суспільства на сучасному етапі є інформатизація всіх сфер суспільного життя. Останніми роками владними структурами розробляється Концепція розвитку електронного урядування в Україні, яка передбачає запровадження не лише системи електронного документообігу, але й технологій надання адміністративних послуг населенню через Інтернет, налагодження спілкування

влади і громадян в режимі он-лайн, посилення прозорості діяльності влади, надання більш широких можливостей суспільству брати участь у процесі прийняття владою рішень, обговоренні прийнятих нормативних актів.

Учні старших класів, які через декілька років увійдуть у самостійне доросле життя, мають бути готовими і до такого формату спілкування і взаємодії з владою. Це положення підтверджує необхідність запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів, у виховання культури демократизму старшокласників зокрема.

Саме тому навчальні заклади Черкаської області розпочали дослідно-експериментальну роботу з виховання культури демократизму старшокласників на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій. У ході експерименту під нашим керівництвом педагогічні колективи досліджують зміст та психолого-педагогічні умови процесу виховання культури демократизму учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Діагностика рівня вихованості культури демократизму старшокласників здійснювалась за когнітивним, мотиваційно-ціннісним та поведінково-діяльнісним критеріями. Для кожного із критеріїв були визначені показники їх прояву.

Показниками когнітивного критерію є усвідомлені знання законодавства України з питань демократизації суспільного життя; прав і обов'язків членів громадянського суспільства; принципів правомірної та толерантної поведінки у громадянському суспільстві; шляхів участі особистості як члена громадянського суспільства в реалізації демократії в Україні; способів взаємодії з владою (ініціювання питань, які потребують нагального вирішення, співпраця, механізми впливу на владні структури задля покращення життя громадянського суспільства).

До показників мотиваційно-ціннісного критерію належать усвідомлення абсолютної цінності прав людини, свободи особистості, можливості та цінності самостійного політичного вибору та інших демократичних цінностей; усвідомлення себе як громадянина України; почуття власної гідності, відповідальність, гуманізм, толерантність; усвідомлення взаємозалежності інтересів окремих людей, соціальних груп у громадянському суспільстві; усвідомлення себе як особистості, спроможної впливати на ситуацію в державі; лояльне і, водночас, вимогливе ставлення до влади, законслухняність.

Показниками поведінково-діялісного критерію визначені: критичне сприйняття соціально-політичної інформації; здатність орієнтуватись у проблемах життя громадянського суспільства; вміння висловлювати і відстоювати власну думку з питань демократизації суспільного життя; активна позиція щодо необхідності брати участь у демократичних перетвореннях; практична реалізація громадянських прав і обов'язків; спроможність демократичними способами захищати й відстоювати власні права і свободи; готовність відповідати за власні рішення та їхні наслідки; устремління до самовизначення, самовираження, самоствердження і самореалізації в умовах

громадянського суспільства.

Результати опитування засвідчили, що старшокласники усвідомлюють основні цінності демократії (верховенство права; свобода слова, думки, вибору; активна участь у прийнятті політичних рішень, які стосуються життя громадянського суспільства; свобода віросповідання; соціальна рівність та ін.), знають свої громадянські права і свободи, способи участі у демократичних політичних процесах. Проте 38% опитуваних не володіє знаннями про політичну структуру сучасного українського суспільства.

Більшість опитуваних учнів активним називають громадянина, який цікавиться політикою своєї країни; бере участь у політичному житті, у тому числі – у виборах; сумлінно працює та виконує громадянські обов'язки.

На думку старшокласників, найбільш важливими проблемами суспільного життя України, які потребують нагального вирішення, є безробіття, невчасна виплата зарплатні, недосконале “завуальоване” законодавство, корупція; підвищення цін, в тому числі і на комунальні послуги; соціальна нерівність, низькі пенсії та виплати малозабезпеченим сім'ям та інвалідам.

Оцінюючи рівень демократизації політичного життя в Україні, лише 40% учнів вважають, що в Україні народ – носій верховної влади, 74% старшокласників стверджують недотримання прав людини в Україні, лише 30% учнів впевнені у свободі висловлювань та думок та можливості вільно критикувати владу. Крім цього, 45% старшокласників впевнені, що верховенство закону у всіх сферах життя реалізується частково, а 41% опитуваних вважає, що цей демократичний принцип не реалізується взагалі; 60% учнів у своїх анкетах зазначили, що в українській державі не реалізується принцип спільної відповідальності держави й особистості за розвиток країни.

Більшість учнів (68%) впевнені, що держава недостатньо турбується про благополуччя громадян та створення гідних умов для їхнього життя. На думку 57% старшокласників, незначною мірою реалізується принцип соціальної справедливості й забезпечення соціального миру. Майже 70% респондентів вважають неконструктивними способи врегулювання політичних конфліктів владою.

Більшість учнів відмічає низький рівень політичної активності громадян, недостатній рівень толерантності у ставленні до іншої політичної партії та вважає, що влада безвідповідальна у прийнятті рішень, а в українських громадян – дуже низька можливість вплинути на політичний процес.

На думку учнів, на шляху розвитку України громадяни повинні домовитись працювати злагоджено, а політичні сили повинні знайти рішення, як вивести Україну із кризи, стабілізувати ціни й повернути довіру людей.

Старшокласники назвали такі можливі мотиви своєї участі у майбутньому політичному житті країни: почуття громадянської відповідальності та громадянського обов'язку – 78%; впевненість в ефективності своєї участі – 70%; довіра громадян один до одного – 52%; об'єктивна ситуація суспільного життя, що підштовхує людей брати участь у політичному житті – 70%; бажання змінити на краще життя в країні – 100%; бажання реалізувати особисті лідерські якості – 47%; інтерес до політичного життя країни – 61%.

За результатами діагностики, більше половини учнів не усвідомлюють себе членами української політичної системи, що свідчить про низький рівень обізнаності старшокласників про можливі шляхи участі особистості як члена громадянського суспільства в реалізації демократії в Україні. Лише 32% опитуваних цікавляться політичним життям країни; 21% учнів не цінує власну свободу, ще 31% старшокласників не відчуває свою свободу, 40% не впевнені у своїх вміннях висловлювати і відстоювати власну позицію, ще 39% не готові приймати відповідальні рішення, лише 70% у майбутньому хочуть брати участь у виборах. Загальні результати діагностики засвідчили, що високий рівень вихованості культури демократизму мають 4,7% старшокласників, середній рівень – 27,8% учнів, недостатній рівень – 56,2% опитуваних, низький рівень – 11,3% учнів.

Матеріали діагностики стали основою для розробки моделі виховання культури демократизму старшокласників на основі використання ІКТ. Враховуючи результати анкетування, педагогічні колективи вирішили: спільно з органами учнівського самоврядування розробити та реалізувати цикл телекомунікаційних проектів, участь у яких сприятиме самовизначенню, самовираженню, самоствердженню і самореалізації старшокласників в умовах громадянського суспільства; через гуртки та факультативи поглибити знання учнів про основні ознаки демократії, про права і обов'язки громадян, способи їх реалізації; змодельовати й реалізувати інформаційно-комунікаційний виховний простір, сприятливий для виховання культури демократизму старшокласників шляхом педагогічно виправданого і доцільного використання комп'ютерно-орієнтованих засобів і потенційних можливостей мережі Інтернет у виховному процесі; на основі гармонійного поєднання проектної технології та інших інноваційних технологій у вихованні культури демократизму старшокласників викликати в учнів інтерес до політичного життя в державі, познайомити з традиціями народовладдя в інших демократичних країнах; розробити цикл лекцій для батьків з метою заохочення їх до участі у політичному житті країни, а також у шкільних телекомунікаційних проектах.

З метою ефективною реалізації моделі виховання культури демократизму старшокласників на основі використання ІКТ розроблено методичні рекомендації щодо педагогічного супроводження зазначеного процесу. Класним керівникам, педагогу-організатору, соціально-психологічній службі та адміністрації закладів рекомендовано розробляти заходи з виховання демократизму учнів з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей розвитку старшокласників та ролі учнівського самоврядування навчального закладу у формуванні демократичних цінностей вихованців; розвивати соціальне партнерство, об'єднувати творчі й організаційні можливості різних державних і громадських організацій, діячів освіти, культури, керівників творчих колективів, професіоналів справи, оптимізувати використання ресурсів всіх соціальних інститутів, в тому числі ЗМІ.

На формувальному етапі дослідження буде здійснене експериментальне впровадження розробленої функціонально-змістової моделі виховання культури демократизму старшокласників на основі використання ІКТ.

## Література

1. Головатий М. Ф. Проблеми формування політичної культури молоді в контексті трансформаційних процесів в українському суспільстві І.М.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. Політологічний енциклопедичний словник / за ред. Ю.С. Шем-шученка, В. Д. Бабкіна, В. П. Горбатенка. – К. : Генеза, 2004. – 736 с.
3. Політологія: Курс лекцій : Навч. посібник / І. С. Дзюбка, В. Ф. Пані-будьласка, Ю. С. Шемшученко та ін. ; за заг. ред. І. С. Дзюбка. – К. : Вища школа, 1993.–252 с.
4. Філософський енциклопедичний словник. – М., 1983. – С. 130.

*А. А. Назарчук  
м. Хмельницький*

## ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ ТА ГЕРОЇКО-ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ У ПРОЦЕСІ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

*Анотація.* Розглянуто форми військово-патріотичного виховання та його вплив на формування патріотичної свідомості та героїко-патріотичних почуттів учнів у системі навчально-виховного процесу загальноосвітніх навчальних закладів.

*Ключові слова:* військово-патріотичне виховання, масові, гуртові та індивідуальні форми роботи.

Патріотизм – це основа, головний критерій оцінки громадянськості, ступінь її розвиненості. Його змістом є почуття любові до Вітчизни, до України, відданість їй, народу, гордість за його минуле і сучасне, прагнення захистити його інтереси [1; 2; 3; 4; 5; 6].

На думку В. Сухомлинського, патріотичне виховання – “це сфера духовного життя, яка проникає в усе, що пізнає, знає, робить, до чого прагне, що любить і ненавидить людина, яка формується. Патріотизм як діяльна спрямованість свідомості, волі, почуттів, як єдність думки і діла дуже складно пов’язаний з освіченістю, етичною, естетичною, емоційною культурою, світоглядною стійкістю, творчою працею” [5, с. 131].

Ухвалення Національної програми патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвиток духовності та зміцнення моральних засад суспільства сприяють значній активізації вирішення проблем військово-патріотичного виховання серед молоді. Не випадково в Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності зроблено акцент на “вихованні почуття патріотизму, відданості в служінні Батьківщині” [6].

Виховання громадянськості є пріоритетним питанням. У Законі “Про загальну середню освіту” записано, що завдання загальної середньої освіти – це виховання громадянина України [7].

У педагогічному плані громадянськість містить в собі знання, переживання й вчинки. Ці складові знаходяться у певних зв’язках і взаємодії за переважання на певних етапах розвитку індивіда емоційного компонента, формування почуттєвої сфери. Отже, ці значення громадянськості доповнюють

одне одного, у зв'язку з чим це поняття набуває широкого сенсу, виявляє внутрішній зв'язок з поняттям “патріотизм”.

У навчально-виховній роботі освітніх закладів в умовах розвитку української державності, коли одним із головних завдань виступає: формування національної свідомості, належності до рідної землі, народу, визначення духовної єдності поколінь та спільності культурної спадщини, виховання почуття патріотизму, відданості в служінні Батьківщині, слід керуватися Концепцією громадянського виховання особистості. Доречно згадати слова В. Сухомлинського про те, що “громадянськість – це насамперед відповідальність, обов'язок – та вища сходинка в духовному житті людини, на якій вона віддає себе служінню ідеалові” [5]. Саме тому військово-патріотичне і громадянське виховання молоді в освітніх закладах мають зіграти в даному випадку значну роль з метою виховання в неї тих основних якостей, що характерні для громадянина України.

З огляду на це є необхідність показати результативність заходів, присвячених святкуванню річниць Дня Перемоги, Збройних сил України, котрі передбачають зустрічі школярів з учасниками Великої Вітчизняної війни, з воїнами-випускниками шкіл, курсантами Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, вручення приписних посвідчень та паспортів старшокласникам ветеранами Великої Вітчизняної війни, працівниками військкоматів, проведення екскурсії в музеї Бойової Слави міста та НАДПСУ, організацію конкурсів малюнка на теми: “Українська армія від козаків до сьогодення”, “Їхній подвиг житиме вічно”; проведення уроків мужності, спортивні змагання з військово-прикладних та технічних видів спорту, огляди-конкурси військово-спортивних організацій, вшанування пам'яті загиблих в роки війни, покладання квітів до могил, догляд за військовими похованнями, місцями пам'ятних боїв. Ці заходи забезпечують виховання у школярів почуття патріотизму, любові до своєї Батьківщини, національної свідомості.

Весь освітній процес у закладах освіти має бути насиченим різними аспектами громадянського виховання. Проте особливе значення мають предмети гуманітарного циклу, до них долучаються й предмети художньо-естетичного циклу, а також ті, що входять до шкільного компонента освіти [6, с. 12–13]. Особлива роль у формуванні патріотичного та соціально-психологічного клімату відводиться предметам гуманітарного циклу (історія та суспільствознавство), головною функцією яких є виховання патріотичної свідомої молоді людини, високих моральних та естетичних почуттів. Активно діючу роль у формуванні патріотизму та громадянськості має також художня література. Це визначається її специфікою як мистецтва слова. На уроках літератури перед учнями проходить життя в художніх образах, картинах, сюжетах, що справляє значний вплив на почуття, викликає глибокі роздуми молоді.

Як показує досвід, цікава та змістовна робота з патріотичного виховання школярів можлива як на уроках іноземної мови, так і в позаурочний час, з використанням різноманітних матеріалів, зокрема: тематичні тексти про

Україну, її історію та сьогодення, традиції, звичаї та свята українського народу та народів англomовних країн; тексти про політичний устрій України, додатковий матеріал з газет, журналів, радіо та телебачення; тексти про видатних людей України та англomовних країн; наочні засоби навчання (діафільми, діапозитиви, фільми, відеофільми військово-патріотичної тематики). Для читання та аудіювання пропонуються тексти: “День Перемоги”, “Герої Великої Вітчизняної війни”, “Їхні імена житимуть вічно”, “Міста-герої” та ін. Після прослуховування текстів проводяться бесіди за їхнім змістом, висловлення власної думки та точки зору. Варто відзначити, що особливий інтерес учні проявляють до питань про участь рідного міста, краю, членів їхніх сімей у війні, про прочитані книги і побачені фільми про війну.

З одного боку, саме військово-патріотична тематика на уроках іноземної мови та в позаурочний час має зіграти значну роль у формуванні патріотичної свідомості та героїко-патріотичних почуттів. З іншого боку, використання текстів, аудіовізуальних засобів військово-патріотичного спрямування сприяє розвитку національної свідомості, а також може виявитись мотивом вибору військової професії, а саме: референта-перекладача прикордонної служби, військового перекладача і т.д. У зв'язку з цим ми розробили тематичні тексти для читання та аудіювання військово-патріотичної тематики, у тому числі про вищий навчальний заклад – Національну академію державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького, контрольно-пропускний пункт, про Збройні сили України, про Прикордонну службу України.

Форми організації позакласної роботи з військово-патріотичного виховання можуть бути масовими, гуртковими та індивідуальними. Із масових форм ми практикували ранки, вечори, присвячені військово-історичним святam, ювілейним датам, важливим подіям держави й армії, олімпіади, конкурси, екскурсії, читацькі конференції, показ хронікальних і навчальних фільмів, заняття з командирами взводів і відділень, організація шефської роботи з військовими частинами, з віськкоматом, проведення віськово-спортивного свята, присвяченого початку навчального року, організація і проведення уроків мужності, залучення учнів до удосконалення навчально-матеріальної бази.

Індивідуальна позакласна робота здійснюється з урахуванням нахилів та здібностей кожного учня. У цій роботі важливе значення мають рекомендації з позакласного читання, насамперед військово-історичної, військово-художньої та методичної літератури. Як приклад, у таблиці 1 наводимо план проведення заходів з військово-патріотичного виховання в спеціалізованій СЗШ № 1 м. Хмельницького.

Таким чином, результати проведених заходів показали наявність сильних стимулів, до яких необхідно наближати молодих людей шляхом використання нетрадиційних і розвитку традиційних педагогічних технологій. Найбільш дієвим методом стало залучення учнів до різноманітної військово-патріотичної діяльності, що дала змогу перетворити знання, одержані на уроці, на норму поведінки, на особисті переконання кожного учня. Військові комісаріати разом з педколективами області накопичили значний позитивний досвід позакласної та позашкільної військово-патріотичної роботи.



Виховання учнів на бойових традиціях старшого покоління є важливою складовою такої роботи. Під бойовими традиціями розуміються історично складені моральні правила і звичаї, норми поведінки людей, які спонукають їх зразково виконувати свій військовий обов'язок, чесно і добросовісно служити Вітчизні.

### **План проведення заходів із військово-патріотичного виховання у спеціалізованій СЗШ №1**

№ п/п	Назва заходу	Дата п-ня
1.	Відкриття місячника військово-патріотичного виховання.	
2.	Зустрічі з офіцерами ЗС України на тему: “Є така професія – захищати Україну”.	
3.	Бесіди з історії ЗСУ “Служба в ЗСУ – святий обов'язок кожного”.	
4.	Відвідування військової частини, ознайомлення з побутом воїнів.	
5.	Екскурсія в краєзнавчий музей міста.	
6.	Проведення змагань “Козацькі забави”.	
7.	Уроки мужності і слави із залученням курсантів НДПСУ.	
8.	Конкурс листівок військової тематики.	
9.	Святкова лінійка, присвячена Дню ЗС України.	
10.	Вечір-зустріч з курсантами НАДПСУ.	
11.	Виставка художньо-публіцистичної літератури в бібліотеці, кабінеті ДПЮ, кабінеті історії на тему “Служити Україні – служити Вітчизні!”	
12.	Уроки пам'яті “Сьогодні учень – завтра солдат”.	
13.	Конкурс стінних газет, бойових листівок “Будемо гідними захисниками Вітчизни!”	
14.	Зустрічі з випускниками школи, що відслужили або служать у лавах ЗСУ “За щастя дітей, за мирне небо!”	
15.	Конкурс малюнків “Українська армія – від козаків до сьогодення”.	
16.	Конкурс читців “На захисті дитинства”.	
17.	Зустрічі з ветеранами Збройних Сил України “Рівняймося на подвиги наших батьків”.	
18.	Міські військово-спортивні змагання “Юні козаки Поділля”.	
19.	Загальноміські заходи до Дня Захисника Вітчизни.	

У процесі дослідження ми впевнилися, що виховання патріотизму молоді не може бути реалізоване в одноманітних формах. Рішення цієї проблеми ми побачили в оволодінні педагогами особистим досвідом участі в колективній організаторській діяльності, колективних творчих справах педагогічних колективів.

#### **Література**

1. Аронов А. А. Воспитание патриотов: [кн. для учителя] / А. А. Аронов. – М. : Просвещение, 1989. – 172 с.

2. Аронов А. А. Управление системой военно-патриотического воспитания школьников : метод. пособие [для первичных организаций сред. спец. и общеобразов. школ] / А. А. Аронов. – М.: Просвещение, 1988. – 89 с.
3. Военно-патриотическое воспитание молодежи / [Л. А. Бублик, Е. Г. Андрущенко, В. Н. Ковалев и др. ; под ред. Г. В. Средина]. – М., 1983. – 142 с.
4. Чудный В.С. Военно-патриотическое воспитание учащейся молодежи / В. С. Чудный. – М. : ДОСААФ, 1980. – 95 с.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. /В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1976. – Т.1. – 654 с.; Т.2. – 670 с.
6. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Інформ. зб. МО України. – 2000. – № 22. – С. 12–13.
7. Закон України про загальну середню освіту (1 серп. 1999р.) – К. : Парлам. вид-во, 1999 р. – 31с.

**О. І. Остапенко**  
м. Київ

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**Анотація.** Розглянуто ефективні методики фізичного виховання з урахуванням індивідуальних силових, швидкісних статичних здібностей молодших школярів.

**Ключові слова:** фізичне виховання, фізична підготовка, методика фізичного виховання, фізичні здібності.

Оптимальне функціонування системи фізичної підготовки дітей молодшого шкільного віку в процесі занять фізичною культурою і спортом базується на використанні загальних педагогічних принципів і методів навчання, теоретичних даних, техніки виконання рухів та спеціальних принципів, спрямованих на вдосконалення фізичних здібностей.

Основними засобами виховання фізичних здібностей є фізичні вправи, які виконуються з використанням основного принципу фізичної підготовки “чергування навантаження та відпочинку”. При цьому фізичне навантаження диференціюється за обсягом та інтенсивністю, а перерви відпочинку – за показниками ЧСС (табл. 1).

Під час виховання силових здібностей рекомендується використовувати декілька методичних прийомів залежно від віку юного спортсмена: повторне піднімання ваги до виявлення втоми; піднімання максимальної ваги залежно від маси тіла; піднімання не максимальної ваги з максимальною інтенсивністю.

Відповідно розрізняють два методи: повторних та динамічних зусиль, які при використанні на практиці фізичної підготовки дітей молодшого шкільного віку мають свої особливості.

Можна досить чітко розділити дослідження, спрямовані на розроблення методик розвитку сили та виховання швидкісно-силових здібностей. У наукових дослідженнях зазначено, що 6–7 років діти спроможні проявити м’язову силу. Відносна сила м’язів (у перерахунку на 1 кг ваги) порівняно велика і продовжує зростати в різносторонній руховій діяльності. Проте вікові здібності дітей молодшого шкільного віку обмежені у використанні силових вправ. Тому засоби

фізичної підготовки для розвитку сили у молодших школярів повинні бути динамічними, які потребують короткочасної швидкісно-силової напруги і помірної при навантаженні. Найчастіше це – ігри та вправи зі стрибками, а також вправи на гімнастичних приладах.

**Таблиця 1**

**Зміст основних компонентів методики виховання фізичних здібностей**

Спрямованість тренувального навантаження	Максимальна, ЧСС – 170 уд./хв.			Велика, ЧСС – 150 уд./хв.			Середня, ЧСС – 130 уд./хв.		
	Тривалість, с	Відпочинок, с	Повторення, кількість разів	Тривалість, с	Відпочинок, с	Повторення, кількість разів	Тривалість, с	Відпочинок, с	Повторення, кількість разів
Витривалість	10-20	60-90	6-7	20-120	30-60	5-6	120-130	30-60	5-6
Швидкість	10-15	150-180	5-6						
Швидкісно-силова	10-20	150-180	5-6	20-120	90-120	5-6			
Гнучкість	10-20	60-90	6-7	20-120	30-60	6-7	120-180	30-60	65-6
Спритність									

У зв'язку з віковими особливостями організму дітей на практиці під час розвитку сили доцільно використовувати методи повторних і динамічних зусиль. При цьому силові вправи виконуються повторними серіями з малими та середніми обтяжуваннями. Не рекомендується в молодшому шкільному віці виконувати вправи, які потребують великої силової напруги під час затримки дихання.

Під час виховання силових здібностей груп м'язів нижніх і верхніх кінцівок та плечового поясу найбільш ефективними є форми організації вправ, які дають змогу комплексно розвивати всі м'язові групи.

В основу розвитку швидкісних здібностей покладено вправи, які виконуються з максимальною інтенсивністю протягом короткого часу – не більше 10–15 с. Результати експериментальних досліджень засвідчують, що в молодшому шкільному віці (найбільш сприятливому для розвитку швидкості) доцільно використовувати засоби, спрямовані на підвищення частоти рухів.

Так, вправи на швидкість для дітей 6–9 років повинні виконуватися протягом 5–6 с. При цьому необхідно передбачити збільшення кількості рухів за час, який відводиться від одного заняття до іншого. Вправи, які виконуються для виховання цієї здібності, не повинні мати односторонній характер. Їхнє завдання – охопити різні групи м'язів і якнайширше вдосконалювати регуляторну діяльність центральної нервової системи та підвищувати координаційні можливості.

Стосовно чергування навантаження і відпочинку слід зазначити, що результати досліджень дають змогу зробити такі висновки: під час занять із дітьми для виховання швидкісних здібностей при повторному виконанні вправ доцільно робити перерви з інтервалами 1,5–2 хв. При цьому інтервали для

відпочинку повинні бути не постійними, тому їх слід міняти, щоб уникнути стабілізації рівнів у розвитку даної здібності, пов'язаної з адаптацією організму до однієї й тієї ж тренувальної дії, яка часто повторюється.

Перед виконанням вправ на швидкість рекомендується проводити розминку 15–20 хв. Особлива увага має приділятися підготовці опорно-рухливого апарату для виконання швидких рухів. Тому вправи, спрямовані на розвиток швидкості, слід проводити на початку тренувального заняття, але найбільш ефективно відбувається розвиток цих здібностей під час проведення рухливих ігор та естафет.

Необхідно також зазначити, що найбільш доцільно виховувати швидкість, дотримуючись таких методичних правил: за технікою вправи не повинні бути складними; вони мають бути добре засвоєні; вправи слід виконувати таким чином, щоб до завершення швидкість не знижувалася через перевтому.

Фізкультурно-спортивна практика пропонує молодшим школярам більше уваги приділяти розвитку загальної витривалості. Для виконання цього завдання необхідно використовувати повільний біг у рівномірному темпі, протягом 8–30 хв, а також заняття регбі, ігри в футбол 30–60 хв з перервами для відпочинку до 1,5 хв., які сприяють розвитку витривалості.

Обсяг та інтенсивність виконання вправ можна регулювати перервами для відпочинку, орієнтуючись на показник ЧСС, величина якого не повинна перебільшувати 170 уд./хв. Перерва для відпочинку під час бігу на короткі відстані 30–80 м може тривати від 60 до 90 с. Під час бігу від 150 до 250 м перерва збільшується до 3–4 хв.

Результати досліджень дають змогу стверджувати, що статична витривалість виховується за допомогою вправ на опір. Такими є засоби фізичної підготовки, які пов'язані зі значною напругою та з елементами статички. Дослідження засвідчують, що найдоцільніше використовувати під час відпочинку динамічні вправи та вправи на відновлення.

Найбільш сприятливим віковим періодом удосконалення спритності, координації рухів і просторової точності є вік 6–7 років. Оптимальний час, потрібний для удосконалення в дітей реакції на об'єкт, що рухається, становить 15–20 тренувань. За використання спеціальних вправ у процесі фізичної підготовки просторова точність відтворення вправ підвищується протягом 4–5 занять, точність передбачення початку руху протягом 3–4 занять, точність дозування, яке потребують м'язові зусилля, протягом 5–6 занять. Після цих строків динаміка показників стабілізується.

Для досягнення оптимального ефекту від використаних вправ пропонується така кількість занять: з метою вдосконалення просторової точності рухів і точності прогнозування тимчасових інтервалів руху необхідно – 6–7 занять; з метою розвитку здібностей дозувати відповідні м'язові зусилля – 8–11 занять тренувальних занять.

При виконанні вправ, які сприяють розвитку спритності, доцільно застосовувати методичні прийоми із засобами гімнастики, аеробіки, легкої атлетики, спортивних та рухливих ігор. Ці методичні прийоми передбачають такі рекомендації: використання незвичайних вихідних положень; дзеркальне

виконання вправ; зміна швидкості або темпу рухів; зміна просторових кордонів, у яких виконуються вправи; зміна способів виконання вправ; ускладнення вправ додатковими рухами; змінювання протидій під час групових або парних вправ.

Перерви для відпочинку повинні бути достатніми для повного відновлення сил. Наступні вправи рекомендується виконувати, якщо не було попереднього навантаження. Основним завданням під час розвитку спритності є оволодіння новими різноманітними руховими навичками та їхніми компонентами. Вправи на спритність доцільно проводити на початку основної частини тренування і включати їх у кожне заняття.

*О. В. Пащенко*  
*м.Київ*

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО СВІТОГЛЯДУ ПІДЛІТКІВ У ДИТЯЧІЙ ГРОМАДСЬКІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ**

**Анотація.** Розглянуто педагогічні умови формування екологічного світогляду в дитячій громадській організації.

**Ключові слова:** педагогічні умови, екологічний світогляд, підлітки, дитячі громадські організації.

Реалії сучасного світу якісно відрізняються від існуючої у минулому практики збору наукових знань, розвитку винахідництва, підходів до вироблення і впровадження нових технологічних рішень, сприйняття і реагування на трансформації в суспільстві, оцінки якості життя. Загострення екологічних проблем і необхідність термінової реакції на непередбачувані зміни у довкіллі зумовлюють необхідність визначення не тільки стратегії і тактики, але й структури сучасної освіти та виховання на базі нових світоглядних вимог і принципів. Динамізм змін і нестабільність процесів в навколишньому середовищі не дають людині змоги покладатись лише на раніше набутий досвід. Необхідно усвідомлювати, що у сфері екологічних знань за умов постійної загрози глобальних катастроф старіння фактів, теорій, методик і прогнозних передбачень сьогодні відбувається значно швидше. Чітка світоглядна позиція може бути гарантією забезпечення гармонізації змін людини, її середовища і суспільства як частин єдиного цілого.

Ми розуміємо екологічний світогляд як форму свідомості, міру самовизначення й культури сучасної людини, яка базується на екологічній компетентності, усвідомленні життєвої необхідності збереження природного середовища та раціонального використання природних ресурсів. Це своєрідна форма духовно-практичного освоєння людиною світу (соціуму), в якій органічно поєднуються екологічні знання, екологічна культура та екологічна діяльність.

Наближається завершення Декади Організації об'єднаних націй з освіти для збалансованого розвитку (2005–2014 рр.), і формування екологічного світогляду як одне із завдань цього важливого процесу має відбуватись в усіх сферах екологічної освіти та виховання – у системі дошкільної, початкової, загальної середньої освіти, у професійно-технічних закладах, у вищій школі, та також у позакласній, позашкільній освіті. У недержавній, неформальній освіті

важливими є напрацювання практики формування екологічного світогляду, зокрема через діяльність дитячих громадських організацій.

Дитячі громадські об'єднання як унікальний інститут соціального виховання мають значний потенціал щодо виховання і соціального становлення молоді, водночас невикористаними залишаються резерви щодо формування екологічного світогляду молоді в умовах цих об'єднань. Це актуалізує обґрунтування та впровадження педагогічних умов, які б забезпечували формування екологічного світогляду в дитячому об'єднанні. Педагогічні умови формування екологічного світогляду підлітків ми розуміємо як структурну оболонку педагогічних технологій, впровадження яких дає змогу ефективно здійснювати педагогічні впливи та формувати екологічний світогляд високого рівня.

За твердженням В. І. Андреева, педагогічні умови – це результат “цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення цілей” [1].

Педагогічні умови щодо формування екологічної культури, екологічної свідомості учнів, студентів досліджено науковцями Г. Пономарьовою, Р. Рославець, Н. Кот, Т. Вайдою, Н. Єфименко та ін. Так, Р. Рославець визначає педагогічні умови виховання екологічної культури дошкільників як вироблення норм та правил екологічної поведінки особистості у довкіллі; вибір оптимальних форм та методів екологічної освіти і виховання; забезпечення комплексного підходу до вивчення природи з використанням міждисциплінарних зв'язків, здійснення педагогічного впливу на вихованців власним прикладом бережного ставлення до навколишнього середовища; уміння зацікавити дитину тощо. У науковому дослідженні Н. Кот виокремлюються три групи педагогічних умов: умови, спрямовані на забезпечення єдності мети і змісту в екологічному вихованні; умови, які забезпечують взаємодію методів роботи з екологічного виховання; встановлення спільних та специфічних форм і методів роботи навчально-виховного закладу та сім'ї. Система педагогічних умов формування екологічної культури студентів педагогічного коледжу Г. Пономарьовою визначається як поєднання засобів виховного і навчально-освітнього впливу на почуття, розум, поведінку студентської молоді.

Визначення педагогічних умов формування екологічного світогляду підлітків у дитячій громадській організації ґрунтувалося нами на таких основних ідеях:

1. Системність. Результативне формування екологічного світогляду підлітків можливе лише за умови системної, комплексної роботи. Забезпечує таку системність планування діяльності – річне, квартальне, щотижневе. Водночас у діяльності дитячої громадської організації використовується такі форми і методи, які дають змогу в один і той же час надавати знання, виховувати, здійснювати практичні заходи та мати розважальний компонент. Отже, діяльність має будуватися таким чином, щоб дитина отримала знання, навички поведінки та закріпила ці навички у практичній діяльності.

2. Упровадження інновацій у діяльність. Інноваційність характеризується пошуком нових та вдосконалених концепцій, принципів, підходів до реалізації

програм, суттєвою зміною у змісті, формах і методах освіти, виховання. Така діяльність передбачає розвиток творчого потенціалу учасників, зміни способів їхньої діяльності та стилю мислення, створення та поширення новизни. Відтак, інновації у програмах дитячої громадської організації – це новостворені та вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція, а також організаційні рішення.

3. Випереджувальна спрямованість. Діяльність дитячої громадської організації має керуватися перспективою майбутнього розвитку, орієнтуючи форми, методи та технології діяльності на досягнення прогнозованого результату.

5. Неперервність процесу виховання. Важливо, щоб діяльність дитячої громадської організації не зводилася до проведення короткострокових заходів, а була системною і цілеспрямованою, передбачала реалізацію довгострокових програм щодо формування екологічного світогляду підлітків.

6. Інтерактивність. Творча взаємодія дорослого і дитини у реалізації цілей і програм діяльності, яка сприяє розвитку соціальної активності підлітка у колективі, реалізує тезу „організація – це організація самих дітей”, а значить розвиває самоуправління, сприяє розвитку лідерських якостей та соціальної ініціативності дітей, без яких діяльність дитячого об’єднання буде неефективною.

#### Література

1. Андреев В. И. Педагогика Учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. / В. И. Андреев. – Казань, 2000. – 600 с.
2. Пономарьова Галина Федорівна. Педагогічні умови формування екологічної культури студентів педагогічного коледжу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Пономарьова Галина Федорівна. – Харків, 1997. – 175 с.
3. Рославець Р.М. Психолого-педагогічні умови виховання екологічної культури дошкільників / навч. посіб. для працівників дошкільних закл., учнів і студ. навч. закл. I- IV рівнів акредитації / Р. М. Рославець. – Луцьк : Вежа, 1999. – 100 с.

**О. В. Роговець**

*м.Київ*

### **ЗМІСТОВЕ ТА МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ СІМ’Ї І ШКОЛИ У ГРОМАДЯНСЬКОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**Анотація.** Розглянуто зміст, наведено форми і методи виховання громадянськості молодших школярів у взаємодії сім’ї і школи; представлено авторську програму здійснення цієї роботи.

**Ключові слова:** взаємодія сім’ї і школи, громадянське виховання, громадянськість, молодші школярі, програма роботи.

Перші знання, уявлення про основи громадянськості та способи її прояву дитина набуває в сім’ї, під безпосереднім та опосередкованим впливом батьків, усього змісту сімейно-родинного виховання. Адже, як справедливо стверджує М. Боришевський, якщо для батьків такі цінності, як патріотизм, обов’язок перед суспільством, нацією, національні ідеали, моральні чесноти є визначальними,

утілюються в їхній поведінці, діти сприймають їх як власні, навчаються долати розбіжність між дійсними та перехідними цінностями [2].

Зі вступом до школи відбувається розширення, ускладнення досвіду молодшого школяра в царині громадянськості. Саме в шкільні роки закладаються провідні різновиди громадянських цінностей, засвоюються основні соціальні норми і відносини. Школа має невичерпні можливості для здійснення громадянського виховання учнів, формування у них відповідних знань, цінностей, моделей поведінки. Вступаючи у численні взаємини в шкільному колективі, дитина навчається вирішувати конфлікти ненасильницькими способами, доходити розуміння з оточуючими за допомогою діалогу, вчиться захищати права людини, зокрема свої права.

Отже, виховання громадянськості дитини молодшого шкільного віку відбувається в двох одночасно діючих і впливаючих на неї площинах – у площині сім'ї та в площині школи. Тотожність змістового наповнення кожної з них забезпечує цілісність громадянського становлення особистості. Натомість, розбіжність настановлень батьків і вчителів (як представників офіційного погляду на сутність громадянськості) може не лише загальмувати належний розвиток у зростаючої особистості громадянських якостей і цінностей, а й спричинити формування байдужої людини, навіть такої, котра має викривлені погляди щодо сутності громадянськості.

З огляду на це, важливого значення набуває певна узгодженість змістового аспекту громадянського виховання молодших школярів, його взаємодоповнюваність діями з боку батьків і вчителів. Ефективним засобом вирішення цього завдання є взаємодія сім'ї і школи як інтеракція, аспект спілкування, що виявляється в організації людьми (соціальними інститутами) взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності, досягнення певної спільної мети, регулювання внутрішньої організації, узгодження видів діяльності окремих її учасників. Це “інтегративний чинник, за допомогою якого здійснюється поєднання частин (індивідів) у певний тип цілісності (соціальну групу)”. Будучи аспектом спілкування, “взаємодія завжди має суб'єктивний характер, тобто реалізується як система відносин людини з навколишнім світом” [1, с. 75].

У нашому дослідженні взаємодію сім'ї і школи розглядали як координатора спільної діяльності батьків і педагогів з громадянського виховання дітей молодшого шкільного віку, завдяки якому відбувається взаємне стимулювання, здійснюється взаємний контроль та взаємодопомога, спрямовані на розв'язання спільного завдання, що забезпечує більшу ефективність, порівняно з простою сумою індивідуальних дій кожного з цих соціальних інститутів. Запровадження означеної взаємодії як координатора громадянського виховання молодших школярів потребувало відповідного змістового та методичного забезпечення. З цією метою нами було розроблено програму “Громадянське виховання молодших школярів у взаємодії сім'ї та школи”, яка містила дві взаємопов'язані підпрограми: підпрограму проведення вчителем виховної роботи з дітьми та підпрограму роботи з батьками.

У своїй роботі під громадянським вихованням розуміли процес оволодіння молодшими школярами інтегративною сукупністю знань, цінностей, моделей



поведінки, що забезпечує прояви ними законослухняності, відданості Батьківщині, вільне й усвідомлене дотримання загальноприйнятих норм, громадянських та морально-культурних цінностей у різних сферах буття: особистісній, сімейній, шкільній, суспільній.

З огляду на таке визначення, програма для роботи вчителя з учнями (1 – 4 класи) складалася з чотирьох блоків, які охоплювали відповідні складові громадянськості:

“Я – людина, я – особистість, я – громадянин” (мета: сприяти усвідомленню молодшими школярами самих себе (власних бажань, можливостей і дій); стимулювати їх до самопізнання, самооцінки, самовиховання, самовдосконалення для формування особистісної життєвої позиції як громадян своєї держави);

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

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

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

На опрацювання тематики названих блоків в кожному класі відводилося по три теми (загалом 12 тем на кожний клас), обов’язково передбачено спільний з батьками виховний захід. Серед останніх слід назвати, наприклад, такі, як: “Я – маленький громадянин” (1-й клас), “Право і закон” (брейн-ринг для дітей і батьків) (4-й клас), “Врятуй країну АТОРБОД” (4-й клас), “Веселі вареники” (3-й клас), “Моя родина” (2-й клас) та інші.

Оскільки за результатами констатації було виявлено три рівні вихованості у молодших школярів громадянськості, дійшли думки про необхідність запровадження різних форм роботи: фронтальної (з усім класом), групової (з учнями, які належали до певних рівнів), індивідуальної (з окремими учнями). Завдяки цьому створювалися сприятливі передумови для диференціації та індивідуалізації виховних завдань, надання педагогічної підтримки дітям, які її потребували, насамперед тим, котрі важко залучалися до спільної діяльності або неохоче приймалися класним колективом, активізації боязких і сором’язливих. Щодо методів проведення виховної роботи з молодшими школярами, поряд із традиційними бесідами широкого застосування набули різноманітні вправи, інсценізації, ігрові методики, розв’язання ситуацій морального вибору, діалоги, творчі завдання, метод проектів та ін. Мірою переходу школярів від класу до класу серед методів перевага надавалася тим, які давали змогу розширювати

самостійність дітей, переводити їх у позицію дієвих суб'єктів громадянського виховання.

Програма роботи вчителя з батьками за своїм змістом співвідносилася зі змістом виховної роботи з дітьми і також охоплювала чотири блоки:

Особливості громадянського виховання дітей молодшого шкільного віку (мета: ознайомити батьків із сутністю та змістом громадянського виховання дітей молодшого шкільного віку; активізувати батьків до участі у виховних заходах для дітей; виробити правила співпраці).

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

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

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

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

У процесі формувального етапу експерименту до змісту деяких тем вносилися необхідні зміни або доповнення, за необхідності коригувалися форми і методи роботи.

### Література

1. Корнєв М. Н. Соціальна психологія : підручник / М. Н. Корнєв, А. Б. Коваленко. – К. : АТ „Київська книжкова фабрика”, 1995. – 304 с.
2. Методичні рекомендації / [авт. кол.: М. Й. Боришевський, Н. В. Володарська, О. І. Пенькова та ін.; за заг. ред. М. Й. Боришевського]. – К., 2002. – 57 с.

**І. В. Руденко**

*м. Київ*

## **СИСТЕМАТИЗОВАНІ ЗАВДАННЯ ТА ЗАХОДИ МЕТОДИКИ ЕСТЕТИЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ УЧНІВ 6-ГО КЛАСУ**

**Анотація.** Подано короткий огляд аспектів виховного потенціалу образотворчого мистецтва як умови естетизації дисциплін природничого циклу у навчально-виховному процесі.

**Ключові слова:** організація процесу естетизації, художньо-педагогічні форми та методи, засоби образотворчого мистецтва.

Активні дії у зміні естетичної організації навчально-виховного процесу розглядали І. Бех, О. Комаровська, Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Сотська, Г. Шевченко та ін. Цілеспрямованою естетизацією на заняттях природничого

циклу є використання мистецьких творів та художньо-практичної діяльності. Картини митців містять інформацію і про рельєф, рослинний та тваринний світ, стихійні явища минулих літ мовою живопису, графіки, скульптури. Мистецькі твори порівняно із сучасними дають можливість простежити зміну ландшафту за втручання людини чи природних катаклізмів. Завдання художньо-практичного спрямування стануть дієвим засобом усвідомлення та засвоєння природничих й географічних знань, виховуватимуть в учнів прагнення пізнання та потреби у творчій діяльності, емоційно-ціннісного сприймання дійсності [2].

Отже, проблема естетизації занять природничого циклу може вирішуватися такими шляхами:

1. Використання всебічної дії творів художників.
2. Розвиток колективного аналізу на основі мистецьких творів і результатів робіт окремих учнів та спонукання їх ставити питання вчителю й товаришам.
3. Практика колективних художньо-творчих композицій у дослідженні рослин, явищ дійсності.
4. Насичення занять творчими елементами: гра, конкурс, бліц-турніри, театралізовані дії тощо [2].
5. Збагачення уроків персоналіями (наприклад: професор Хронос та його учениця Природа, Дошова хмара та краплинка Лія, містер Космос й Зіроньки тощо), що розкривають їхній зміст [2].
6. Використання цікавих та повчальних оповідей, поезії, загадок, прислів'їв про явища природи, які учні повинні пояснювати та робити певні висновки.
7. Опора на художній досвід учнів як додаткове джерело знань.
8. Використання індивідуальних завдань, які потребують знань, що виходять за межі програми.
9. Рекомендація у домашніх (випереджальних) завданнях знайти художні, музичні, поетичні твори, створювати малюнки, ілюстративні композиції (зображення стадій явищ у природі), різноманітний роздатковий матеріал – наочність до навчальної теми з географії, природознавства.
10. Заохочення різноманітними та відповідними темам лейблами, значками, емблемами, номінаціями.

Таким чином, в організації естетизації навчання урізноманітнювати самостійну роботу художньо-практичними завданнями, спираючись на художній досвід дітей. Традиційно молодші підлітки на уроках природознавства та географії розфарбовують карти, змальовують з підручника рослини тощо. Ці ж завдання у художній композиції утримують в собі не лише навчальну функцію, а й творчу. Тому вважаємо, що художні композиції сприятимуть творчому підходу дітей до дослідження будови рослин, ландшафту місцевості тощо. Типовим випереджальним (домашнім) завданням до теми “Ознайомлення з будовою рослин” [4, 90] учні можуть підібрати картини з квітами, яке допоможе їм зрозуміти ареал поширення певних видів квітів на території України та складові квіток.

У сфері навчання – цілеспрямоване використання художнього досвіду

дітей. Адже, у підручниках “Природознавство”, “Загальна географія” та “Мистецтво” 6 клас є суголосні теми, які сприятимуть якісному розумінню взаємозв’язків між красою довкілля та фіксацією явищ природи у мистецьких творах. Таким чином, засоби образотворчого мистецтва будуть “оживляти” уроки природознавства та загальної географії у вирішенні навчальних завдань.

Розглянемо деякі типові завдання. Наприклад, при вивченні теми “Літосфера” [1, 70] можна використати картини чи художні фотографії замків, укріплень, фортець, старовинних міст і запитати учнів : “На якій місцевості їх будували? ” Їм потрібно буде визначити висоту та форму рельєфів: підвищення, плоскогір’я, низини біля водоймищ, рік, балки. Далі можна звернути увагу дітей на архітектуру дахів у різних природних зонах [3; 176, 182]. Адже стрімкі високі дахи будівель в горах подібні до гір та ялин. Питання для роздумів : “В чому проявляється вплив рельєфу в людській діяльності? Чому саме таку форму дахів мають будинки в горах? Чому дахи на будівлях у степовій зоні плоскі?” Учні прийдуть до висновку, що випадає багато снігу і на крутому даху його затримується менше; обриси дахів гармонійно вписуються в гірському ландшафті і неначе ховаються; плоскі дахи подібні рівнині, вони витримують буйні степові вітри.

Виховним моментом у темі “Способи зображення Землі” [1, 32] наочністю стануть твори художників-космонавтів та карти зоряного неба із сузір’ями-рисунокми. На їхньому прикладі можна ознайомити учнів з планетами та їхніми супутниками, зірками та сузір’ями, сприяти зацікавленості у процесах, що відбуваються у Всесвіті. Космічний живопис специфічний. З нього учні отримають максимальну інформацію про космос, який зобразили очевидці – художники-космонавти В. Джанібеков “Мрії про небо”, “Зліт”, “Зустріч” та ін.; О. Леонов “Земля блакитна”, “Схід сонця у космосі”, “Над Чорним морем” та ін.; А. Соколов “Венера-4” веде радіопередачу”, “Над Місяцем. Стиковка ракети з космічним кораблем”, “Венера розпечена” та ін. Якщо у “земному” пейзажі художник обмежується натяком, умовністю, може недоговорити, то багато чого глядачу підкаже його досвід, пам’ять. Для “космічного” пейзажу досвід і пам’ять безсилі. Наочність виконуватиме роль “космічного інформатора”. На його основі можна запропонувати учням написати листа до “свого космічного товариша”, в якому вони можуть описати Сонячну систему малюнком з потрібними поясненнями. Адресатом може бути сусід по парті тощо. Таким чином, відбувається взаємоперевірка знань.

У сфері позакласної роботи діяльність повинна бути спрямована на підтримку, закріплення та поглиблення знань з дисциплін природничого циклу, що також може виражатися у спільних проектах вчителів природничих дисциплін та образотворчого мистецтва:

- а) виставки-ярмарки з природних матеріалів;
- б) майстер-класи з виготовлення виробів із вторсировини;
- в) веселі вікторини;
- г) диспути;
- д) шкільні видавництва;
- е) штаб з піклування про тварин і птахів;
- ж) дослідження, спостереження за певних завдань;

- з) пізнавальні ігри, гра-подорож, заняття-екскурсія тощо;
- і) проектні програми.

У традиційних тижнях природознавства, географії учні 6-х класів малюють стіннівки, плакати, проспекти, використовуючи засоби образотворчого мистецтва. Але їх можна пролонгувати змінними виставками з репродукцій картин, фотографій та ілюстративного матеріалу самих учнів. Такі види роботи загострюватимуть увагу, діятимуть на емоції дітей, сприятимуть створенню позитивного настрою.

Наведемо приклади. Біля картини В. Васнецова “Три царівни підземного царства” влаштувати виставку гірських порід та мінералів “Корисні копалини рідного краю” до теми “Гірські породи та мінерали” [1, 70], що дасть змогу наочно познайомитися з його мінеральними ресурсами, а супроводження її навчальними посібниками надасть можливість дітям більше дізнатися про склад, використання та їх розміщення на місцевості. Виставка “Подорож до Чорного моря” до теми “Зв’язок будови кори та рельєфу Землі” [1, 102] презентуватиме морські мушлі, краби різних розмірів, шишки кримської сосни та вироби з них на тлі репродукцій М. Волошина, І. Айвазовського, А. Куїнджи та інших художників, що зображували Чорне море.

В умовах навчально-виховного процесу загальноосвітніх навчальних закладів естетизація дисциплін природничого циклу активізує творчий розвиток молодших підлітків. Інноваційні художньо-педагогічні форми, методи і засоби організації занять природничого спрямування, такі як пояснення та закріплення матеріалу за введення елементів образотворчого мистецтва у процесі вирішення творчих, проблемних, частково-пошукових завдань, є стимулюючим та мотиваційним фактором усвідомлення зв’язків природного, соціального і культурного середовища людини учнями 6-х класів.

### Література

1. Загальна географія : 6 кл. : підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / В. Ю. Пестушенко, Г. Ш. Уварова. – К. : Генеза, 2008. – 240 с. : іл.
2. Методика навчання у початковій школі : посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, [Е. В. Белкіна], О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Х. : Веста : Видавництво “Ранок”, 2006. – 256 с.
3. Мистецтво : 6 кл. : Підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, О. А. Комаровська, І. В. Руденко / – К. : Генеза, 2006. – 280 с. : іл.
4. Природознавство : 6 кл. : Підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / В. Р. Ільченко, К. Ж. Гуз, М. Л. Рибалко. – Полтава : Довкілля, 2006 – 160 с. : іл.

*О. В. Салтикова*  
*м. Кіровоград*

## **ЧИННИКИ ТА УМОВИ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

*Анотація.* У статті представлено короткий аналіз об’єктивних і суб’єктивних чинників виховання громадянської відповідальності старшокласників, педагогічні умови вирішення завдання у навчально-виховному процесі позашкільного навчального закладу.

**Ключові слова:** громадянська відповідальність старшокласників, об'єктивні і суб'єктивні чинники, позашкільні навчальні заклади.

Історичний період розвитку українського державотворення, позначений необхідністю вирішення багатьох проблем у соціальній, духовній, культурній та інших сферах, актуалізує проблему громадянської відповідальності. Таким чином, перед освітніми інститутами постає завдання виховання громадянина-патріота з демократичною свідомістю, функціонально грамотної особистості, здатної приймати відповідальні рішення. Відповідно, особливої актуальності набуває проблема реалізації завдань громадянської освіти і виховання підростаючого покоління, зокрема виховання громадянської відповідальності старшокласників.

Специфічні організаційні й соціально-педагогічні характеристики діяльності позашкільних навчальних закладів зумовлюють суттєві можливості для реалізації завдань громадянського виховання дітей та молоді. У межах відповідного дослідження (констатувальний етап) ми з'ясували основні чинники і передумови виховання громадянської відповідальності старшокласників, спираючись на результати теоретичного аналізу.

На основі актуальних теоретичних позицій (І. Беха, П. Ігнатенко, І. Зязюна, О. Кононко, В. Кременя, О. Сухомлинської, К. Чорної та ін.), основних положень Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності розглядаємо сутність громадянської відповідальності особистості як найвищу форму вияву особистої (персональної) відповідальності, що проявляється у відносинах “громадянське суспільство – держава”, визначається реальним і потенційним аспектом усвідомлених дій щодо виконання добровільно взятих на себе обов'язків за розвиток основних сфер суспільства і культури, за умови критичного осмислення і переживання наслідків власної діяльності.

У процесі дослідження нами виявлено вирішальну залежність формування відповідної якості від зовнішніх умов (об'єктивні чинники), за яких відбувається особистісне становлення учнівської молоді. Отже, особлива значущість, за результатами експериментальної діяльності, у визначенні результативності соціальних дій і вчинків учнівської молоді і прояву ними персональної відповідальності надається впливу як соціального мікросередовища, що охоплює безпосереднє оточення людини: сім'ю, трудову, навчальну та інші групи, так і макросередовища (охоплює економіку, суспільні інститути, суспільну свідомість і культуру), яке визначає соціальні настанови [1, с. 247–248].

Таким чином, розгляд об'єктивних чинників впливу на становлення громадянської відповідальності особистості обґрунтовує позицію взаємозв'язку і взаємозалежності відносин „громадянин — держава”.

За визначенням сучасної соціології, ефективність впливу середовища на формування і розвиток особистості залежить від певних його особливостей. З позиції особистості – це усвідомлення виконання обов'язків на користь розвитку держави і суспільства. Механізм впливу на особистість полягає в тому, що, якщо держава стоїть на сторожі прав та свобод громадянина, захищаючи його інтереси, надає можливості для прояву потенцій особистості, задоволення її потреб та

інтересів, то у людини формується конституційне мислення, вона починає вважати цінностями і власні громадянські обов'язки. Правова справедливість державного устрою, економічні, соціально-політичні, культурні умови життя людини в підсвідомості особистості формують соціальне настановлення громадянської відповідальності при виконанні даного виду обов'язків.

У процесі дослідження вивчалася специфіка впливу навчально-виховного процесу позашкільних навчальних закладів на вихованість громадянської відповідальності старшокласників.

Таким чином, основними об'єктивними чинниками (передумовами) виховання громадянської відповідальності старшокласників визначено:

– сприятливі умови соціального макросередовища (культивування демократичних цінностей, посилення ролі громадянського суспільства, верховенство права, громадянська відповідальність всіх учасників суспільної взаємодії);

– професійна компетентність і громадянська спрямованість педагогічних кадрів для реалізації завдань громадянського виховання особистості.

Серед суб'єктивних чинників (передумов) виховання громадянської відповідальності старшокласників розглядаємо достатній рівень розвитку особистої (персональної) відповідальності, духовної культури, патріотичних почуттів особистості.

Отже, у межах відповідного дослідження визначено такі педагогічні умови виховання громадянської відповідальності старшокласників у позашкільних навчальних закладах:

– формування необхідних базових особистісних характеристик старшокласників (достатній рівень розвитку особистої (персональної) відповідальності, духовної культури, патріотичних почуттів) відповідно до вікових особливостей;

– упровадження в навчально-виховний процес позашкільних навчальних закладів змісту, форм і методів, що мають громадянсько-патріотичну спрямованість;

– реалізація педагогічного проекту “Відкритий простір громадянської відповідальності”, що передбачає створення виховного простору позашкільного навчального закладу, провідною ідеєю якого є виховання громадянської відповідальності учнів.

Аналіз отриманих результатів експериментального дослідження дав змогу зробити висновки про необхідність врахування у вирішенні завдань інтеріоризації старшокласниками морально-громадянських категорій (соціальних норм і цінностей) ступеня відповідності і можливості реальних змін умов соціального мікросередовища та макросередовища життєдіяльності старшокласника. Отримані результати мають значення для впровадження теоретично обґрунтованих умов громадянського виховання старшокласників у педагогічну практику.

### Література

1. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / [за ред. І.Д. Зверєвої]. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.

## **ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ ВИХОВАННЯ СВІДОМОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я СТАРШОКЛАСНИКІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ**

*Анотація.* Розкрито сучасні напрями, форми і методи виховання свідомого ставлення до власного здоров'я старшокласників інтернатних закладів в процесі позаурочної виховної діяльності. Наголошено на впровадженні активних форм і методів роботи.

*Ключові слова:* свідоме ставлення, критерії, форми і методи, здоров'я

Формування у підростаючого покоління свідомого ставлення до свого здоров'я як домінантної людської цінності – одне з основних завдань сучасної школи. Особливу актуальність для педагогіки становить проблема здоров'я старшокласників.

Формування свідомого ставлення старшокласників зокрема і вихованців інтернатних закладів взагалі до свого здоров'я характеризується як створення системи виховання, яка забезпечує усвідомлення цінності здоров'я в житті людини і переконання у необхідності планомірно підтримувати і зберігати його для загального розвитку особистості шляхом повсякденного дотримання здорового способу життя.

Основними особистісними утвореннями, які входять до структури свідомого ставлення до власного здоров'я, є:

– усвідомлення учнями сутності понять із сфери здоров'я і здорового способу життя, потреба в поглибленні валеологічних знань, самоосвіта і самопізнання (когнітивний компонент);

– уявлення про місце здоров'я в ієрархії цінностей; наявність внутрішньої і зовнішньої мотивації до збереження і зміцнення здоров'я; задоволення в оздоровчій діяльності особистісних потреб у самовираженні, самоствердженні та самореалізації; внутрішня відповідальність за стан свого здоров'я; наполегливість та задоволення від успіхів в оздоровчій діяльності (емоційно-ціннісний компонент);

– здатність до повноцінних практичних дій щодо збереження і зміцнення здоров'я у повсякденному житті; уміння і навички самостійного виконання вимог здорового способу життя; уміння планувати і здійснювати оздоровчу діяльність та аналізувати її результати; здатність до прогнозування наслідків оздоровчої діяльності (практично-діяльнісний компонент).

Формування інтересу підлітків до власного здоров'я, стійкої потреби і бажання турбуватися про нього забезпечується виконанням двох взаємопов'язаних вимог. По-перше, це залучення вихованців до різноманітних видів валеологічної діяльності, виконуючи які, вони набувають навичок взаємодії, спілкування, взаємонавчання, пошуку шляхів покращання здоров'я (спортивні свята, Дні здоров'я, валеологічні КВК, агітбригади тощо). По-друге, навчання учнів рефлексивній діяльності, що потребує від них постійного спостереження за собою, своїми діями, фізичним та психологічним станом. Цей напрям роботи спрямований на те, щоб захопити дітей пізнанням потенціалу свого здоров'я, допомогти кожному повірити в себе та свої сили, викликати в них потребу у самовдосконаленні [3].



З метою виховання інтересу підлітка до власного здоров'я доцільно звертатися до таких форм виховної роботи, як анкети, твори-самоаналіз фізичного і психологічного самопочуття, ведення щоденників здоров'я тощо. Найкраще навчання рефлексивній діяльності здійснюється в процесі тренінгових вправ, які дають можливість перебудувати неадекватну самооцінку підлітків, сформувані в них внутрішню потребу до самовдосконалення. Підвищенню рівня самосвідомості та саморегуляції підлітків сприяють завдання, спрямовані на аналіз власних вчинків, виявлення особистого уміння самостійно знаходити причини своїх невдач та нездоров'я, робити практичні висновки.

Освітня робота з учнями будується не лише через спеціальні предмети. У своїй єдності вона містить: 1) валеологізацію усіх навчальних предметів; 2) позаурочну просвітницьку роботу в паралелях; 3) діяльність дитячих об'єднань, клубів, валеологічного десанту та інших форм позаурочної виховної роботи; 4) практичну свідому валеологічну діяльність учнів в навчальний та позанавчальний час.

При визначенні тематики просвітницької роботи необхідно враховувати життєвий досвід учнів, рівень та обсяг їхніх знань з тих питань, в яких вони слабо орієнтуються. На думку вихованців, це такі, що стосуються вікової гігієни, статевої відносин та сексуального життя, профілактики ВІЛ/СНІДу, хронічних хвороб, створення здорової сім'ї, впливу спадковості на здоров'я тощо. Поглибленню знань вихованців з профілактики вживання наркотичних речовин та захворювання на ВІЛ/СНІД та ПСШ сприяє низка лекцій і бесід, ситуативне навчання, диспути, соціально-психологічні тренінги, вікторини тощо [2].

Як одну з найгостріших медико-соціальних проблем та фактор національної небезпеки Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) визначила статево здоров'я. У засобах масової інформації спостерігається постійна пропаганда грубої сили, агресивних і вільних сексуальних відносин. Інформація в шкільних курсах представлена до цього часу неповно і непослідовно, а статево-моральне виховання часто замінюється моралізуванням [2].

Реалізація практично-діяльнісного компонента забезпечується постійним залученням підлітків до здоров'ятворчої та здоров'язберігаючої діяльності, що дає змогу закріпити форми успішного дотримання здорового способу життя, потребу діяти відповідно до норм валеологічної поведінки. Це потребує координації усіх педагогічних, медичних та громадських сил, причетних до виховання учнів шкіл-інтернатів, їхньої цілеспрямованої діяльності протягом кожного дня у створенні соціального та психологічного оздоровчого середовища, стимулюванні бажання учнів оволодіти способами збереження та зміцнення здоров'я [4].

Фізкультурно-спортивні заходи, що проводяться в школах-інтернатах (свята, змагання, естафети тощо), дотримання режиму дня, санітарно-гігієнічних вимог, виконання ранкової гімнастики створюють умови для формування умінь і навичок фізичного здоров'я. Виробленню умінь і навичок, необхідних для психологічного та соціального благополуччя (безконфліктного спілкування,

уміння долати негативні емоції і стреси тощо) найбільш відповідають соціально-педагогічні тренінги, які проводяться під керівництвом шкільних психологів та підготовлених вихователів.

Отримані протягом навчання уміння і навички у подальшому самостійному житті допоможуть випускникам вирішувати проблеми самозбереження здоров'я. Вирішення цих проблем спрямовані, по-перше, на підвищення стійкості природних ресурсів людини, пошук і активізацію резервів власного організму і передбачає розроблення шляхів підвищення психофізіологічних можливостей людини [3].

Отже, пріоритетними напрямками формування свідомого ставлення старшокласників інтернатних закладів до власного здоров'я є створення їхньої свідомої мотивації до здоров'я як цінності, надання необхідних наукових знань про здоров'я та здоровий спосіб життя, систематичне залучення до активної здоров'язбережувальної діяльності, запровадження в її процесі сучасних педагогічних засобів, розроблення індивідуальних програм збереження і зміцнення здоров'я, збагачення арсеналу технологій [5].

Враховуючи різноплановий, інтегративний характер навчально-виховної роботи з формування свідомого ставлення старшокласників до власного здоров'я, застосовується широкий спектр педагогічних форм та методів, при цьому перевага надається активним методам виховання. Серед учнів старшого шкільного віку популярними є рольова та ділові ігри, психодрама, соціодрама. У них відпрацьовується уміння відчувати ситуацію в колективі, оцінювати і зміцнювати свій власний стан та стан інших, входити в продуктивний контакт з навколишніми [1].

Практика свідчить, що в старших класах формуванню здорового способу життя сприяють проблемно-пошукові методи навчання. Процес навчання в такому випадку уподібнюється науковому пошуку і відображається в таких поняттях: проблема, проблемна ситуація, гіпотеза, засоби рішення, експеримент, результати пошуку.

### Література

1. Бирюкова Ю. Н. Формирование здорового образа жизни у учащихся общеобразовательной школы на основе здоровьесберегающих технологий: дис... канд. пед. наук: 13. 00 01 / Ю. Н. Бирюкова. – Краснодар, 2004.
2. Гасникова О. М. Організаційно-методичні умови формування ціннісного ставлення до репродуктивного здоров'я у підлітків загальноосвітньої школи: автореф. ... канд. пед. наук. 13. 00. 07 / О. М. Гаснікова.- К. 2010. -20с.
3. Здоровьесберегающие технологии в школе. Теория и практика внедрения : методическое пособие / сост. С. В. Баныкина, О. И. Гусаченко ;/ под общей редакцией С. В. Баныкиной. – М. : ГОУ Педагогическая акад., 2008. – 200с.
4. Капранова Г. В. Формування культури здоров'я у старшокласників загальноосвітньої школи промислового міста : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.07/ Г. В. Капранова. – Луганськ, 2010.
5. Митяева А. М. Здоровьесберегающие педагогические технологии : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. М. Митяева. – М. : Академия, 2008. – 192 с. – (Высшее профессиональное образование).

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЦІННІСНОГО САМОСТАВЛЕННЯ**

*Анотація.* Стаття присвячена проблемі вивчення педагогічних умов формування у дошкільників ціннісного само ставлення. Висвітлено умови для успішного саморозвитку й самореалізації дитини.

*Ключові слова:* дитина старшого дошкільного віку, цінність, виховання, розвиток, ціннісне само ставлення.

Сучасна реформація дошкільної освіти кардинально відрізняється від усіх попередніх тим, що вперше упроваджуються у практику ідеї ціннісного буття людини, що передбачають повноцінний інтелектуально-духовний розвиток кожної особистості, її всебічну творчу самореалізацію. До цього часу пошук шляхів реалізації гуманістичної педагогіки був в спрямований переважно на здійснення ідей захисту, підтримки дітей, з утвердженням їхніх прав, свобод та інтересів. На даному етапі відбуваються суттєві зміни в розумінні й глибокому осмисленні складності трансформації сучасного освітнього процесу.

Гуманізація освіти, як відомо, полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей і задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини й навколишнього середовища. Педагогічною наукою сьогодні ведеться пошук нових моделей організації навчально-виховного процесу в ДНЗ для створення якісно нових стосунків між суб'єктами взаємодії, спрямованих на його гуманізацію. Одним із шляхів такої модернізації є розвиток в дітей ціннісного ставлення до себе як особистості.

Розуміння неповторної індивідуальності особистості та виховання, що має на меті визнання її цінності, реалізується у руслі гуманістичної педагогіки (Я. Коменський, Я. Корчак, А. Макаренко, Й. Песталоцці, Ж. Руссо, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький та ін.), у педагогіці співпраці (Ш. Амонашвілі, С. Лисенкова, І. Волков, В. Шаталов, Є. Ільїн, О. Резник, І. Іванов, О. Дубровський та ін.).

Необхідною базою для розуміння психологічних механізмів організації виховання ціннісного само ставлення вважаються праці психологів О. Бодальова, Л. Божович, Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, О. Орлова, С. Рубінштейна, Г. Цукерман та ін. Визнання власної цінності розглядається як передумова саморозвитку особистості, її самостійної побудови себе для продуктивної самореалізації у мінливих умовах.

Тому завданням дошкільної ланки освіти є не лише формування окремих позитивних якостей особистості, а й створення умов для її цілісного розвитку, опанування самої себе й свого життєвого шляху. Такі якості, як самостійність, відповідальність, ініціативність, які є безумовними умовами саморозвитку, потрібно розвивати, починаючи зі старшого дошкільного віку. Однією з базових особистісних потреб є потреба дитини у самошануванні, тобто ціннісному ставленні до себе, тому актуальність проблеми полягає у пошуку шляхів

подолання суперечності між зростаючою потребою суспільства й самої особистості дитини старшого дошкільного віку у розвитку ціннісного ставлення до себе та відсутністю цілісної методологічно обґрунтованої теорії й ефективної моделі реалізації цієї ідеї у процесі навчання.

Починаючи дослідження, ми виходили із розуміння того, що ціннісне самоставлення – тобто, ставлення до себе як до цінності – передбачає безумовне прийняття себе, визнання власної значущості (самоцінності), наявність впевненості у собі, адекватної самооцінки й почуття власної гідності. Ціннісне самоставлення позитивно впливає на саморозвиток особистості, її самозбагачення й саморозгортання, на ставлення до навколишнього світу. Хоча основи самоцінності закладаються ще у немовляти у вигляді “базової довіри”, старший дошкільний вік є сензитивним для розвитку ціннісного самоставлення засобом розширення соціального оточення й можливостей самовиразу. Кращі педагогічні можливості для цього створює організація оцінної діяльності дітей у процесі навчання, розвиток їхньої адекватної самооцінки як однієї з форм, що надає дитині більше можливостей для самопізнання, розуміння себе, власного “Я”, усвідомлення власної індивідуальності. З цією метою доцільно насичувати навчально-виховну діяльність ситуаціями успіху, перебудовувати оцінну діяльність у бік підвищення самоцінності дитини, використовувати різноманітні форми організації співпраці на заняттях та поза ними.

Організація формування у дітей старшого дошкільного віку ціннісного самоставлення спирається на такі дидактичні принципи навчання [3]: а) принцип формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності; здійснювався засобами створення ситуації успіху. Створення ситуації успіху стимулює дитину до досягнення більш високих результатів, надає можливості для успішного самовираження. Як справедливо зазначав У Глассер, “людина ніколи не буде успішною в житті в широкому значенні цього слова, якщо одного разу не відчує успіху в чомусь для неї важливому. Перекресливши невдачі дитини в минулому, ми заохочуємо її тим самим випробувати свої сили зараз – минуле вже не має такого важливого значення” [1, С. 17]. Тому організація педагогічного процесу має бути націлена на активізацію рушійних сил дитини, на створення умов для розвитку її емоційної сфери; на створення оточення педагогічної підтримки, позитивного емоційного контексту, що є важливими факторами успішного формування оцінної діяльності дошкільників, а значить на становлення їхнього ціннісного самовідношення; б) принцип активності й самостійності дошкільників у навчально-пізнавальній діяльності; проявлявся в організації максимальної участі дітей у навчально-виховному процесі. Залучення їх на заняттях до різних видів і форм оцінної діяльності дає змогу ефективно її формувати, виховувати й розвивати дитину; в) принцип мовленнєво-мислительної активності, яка передбачає таку організацію навчання, коли дитина самостійно залучається до процесу спілкування, обговорення, висловлення власних суджень, обґрунтування прийнятих рішень; г) принцип індивідуального підходу до учнів в навчанні; забезпечувався засобами орієнтації на зону найближчого розвитку в навчанні [2]. Якщо дитина не може зараз виконати навчальне завдання, необхідно понизити рівень цього завдання до

можливостей дитини. Якщо дитина зараз не може виправити власні недоліки у навчанні й поведінці, немає необхідності робити їй зауваження. Отже, доцільно будувати педагогічну взаємодію, орієнтуючись на дитину як центр педагогічного процесу, на її індивідуальний досвід, цінності й мотиви, нахили й потреби; д) принцип оптимізації навчального процесу був основоположним у поєднанні педагога й дітей єдиними цілями для докладання ними спільних зусиль у пошуку способів підвищення рівня навчання. Цей процес може здійснюватися під безпосереднім впливом особистісних передумов, пов'язаних з вольовою, емоційною й інтелектуальною сферами особистості.

До умов, що забезпечують дієвість зовнішніх й внутрішніх факторів, слід віднести такі [4]: 1) внутрішні (психологічні) фактори – наявність позитивної Я-концепції; впевненість у собі й визнання власної унікальності; компетентність; 2) зовнішні (педагогічні) фактори – позитивний емоційний фон, безумовне прийняття та шанобливе ставлення до дитини з боку значущих інших людей; організація педагогічного процесу, що базується на глибинній взаємодії; обстановка співпраці й співтворчості; демократичний стиль спілкування; фасилітаційна роль педагога; урахування інтересів й потреб дитини; успішність навчання.

Критеріями розвитку ціннісного самоствавлення у дошкільників слід вважати: а) позитивний образ “Я” і адекватно високу самооцінку, що означає визнання себе й безумовну любов до себе такого, який є, довіра власній природі й організму; б) позитивне самоствавлення; в) впевненість у собі, що ґрунтується на вірі у свої можливості; почуття власної гідності й самоповаги [4, 5]. Залежно від ступеня прояву виділених критеріїв у дітей старшого дошкільного віку, виокремлюються різні рівні розвитку ціннісного самоствавлення.

Отже, формування ціннісного самоствавлення є важливим завданням виховання і навчання та полягає у створенні певних педагогічних умов, а саме: насичення навчального процесу ситуаціями успіху; спрямування оцінної діяльності учнів на підвищення їхньої самоцінності.

Ці умови ґрунтуються на таких підставах: а) самоповага старших дошкільників значною мірою пов'язана з упевненістю дитини у власних навчальних здібностях, тому все, що вона робить, оцінюється через призму успішності виконання різноманітних завдань; діяльність дитини має бути пов'язана з позитивними емоціями, що сприяє посиленню мотивації досягнень; під впливом успіху підвищується самооцінка сьогодення, що впливає на дійсну самооцінку дитини; успішно виконане завдання приводить до зростання впевненості у собі, що у свою чергу, допомагає усвідомити власну компетентність і здатність вибудувувати власну поведінку для досягнення нових успіхів; б) діяльність слід організовувати таким чином, щоб в її центрі була унікальна цілісна особистість дитини, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, відкритої до сприймання нового досвіду, здатної на свідомий й відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях; мета навчально-виховного процесу – визвати до життя внутрішні сили й можливості дитини, використати їх для більш повного і вільного розвитку особистості дитини, яка приймає себе й визнає власну цінність.

Отже, з метою більш успішного становлення ціннісного самоставлення дітей старшого дошкільного віку, їхнього особистісного зростання необхідно спиратися на психофізіологічні особливості їхнього розвитку, при організації навчально-виховного процесу враховувати стилі педагогічної взаємодії, широко застосовувати ігрові технології.

#### Література

1. Глассер У. Школи без неудачників : пер. с англ./ У. Глассер – М. : Прогресс, 1992. – 184 с.
2. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка/ П.Я. Гальперин. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
3. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання В.І. Лозова, Г.В. Троцько – Харків, 1997. – 338 с.
4. Щоголева А.В. Педагогические условия становления ценностного самоотношения младших школьников / А.В.Щоголева // Материалы 38-й научно-практич.конференции студентов аспирантов. – Комсомольск-на-Амуре, 1999. – С.100 – 105.
5. Кулик І.В. Формування культури родинних взаємин в процесі духовного виховання молодших школярів шкіл-інтернатів / І.В. Кулик //Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць за редакцією проф. С. С. Єрмакова – Харків : ХДАДМ (ХХП), 2006. – №10. – С. 53 – 56.

**Ю.В. Солобай**

*м. Київ*

### **ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА**

**Анотація.** У статті розглянуто передумови, які актуалізують застосування проектних технологій у формуванні культури екологічної поведінки учнів основної школи.

**Ключові слова:** культура екологічної поведінки учнів основної школи, глобалізація, інформаційно-комунікативні технології, проектні технології.

*“Сучасна наука ... дала людині дуже цінний урок скромності. Вона вчить її вважати себе лише малою частинкою всесвіту” (П. О. Кропоткін. “Етика”, Т.1)*

Світ є глобалізованим. Ця аксіома стала однією з визначальних характеристик суспільства ХХІ ст. Але чи до кінця усвідомлені механізми формування “глобальності”, її наслідки та значення змін для сучасної школи? Які педагогічні технології допоможуть дітям перейти у доросле життя, де перманентне навчання стає життєвою необхідністю? Яким чином можна сформулювати основи екологічної етики, культуру екологічної поведінки учнів, які занурені у споживацьке середовище? Відповіді на ці питання мають один загальний аспект: сучасні проектні технології можуть стати інструментом для вирішення завдань освіти, виховання, соціалізації та зіграти вирішальну роль у формуванні екологічних цінностей учнів в умовах сучасного швидкозмінного світу. Сутність проектних технологій полягає у стимулюванні інтересу школярів до екологічних проблем та оволодінні предметними знаннями і загальнонавчальними навичками (соціальними, комунікативними, розумовими,

дослідницькими), необхідними у практичній екологічній діяльності. Переваги технології в тому, що вона дає змогу застосувати одержані знання у реальних проектах. Проектні технології відомі досить давно, тому увага у статті буде приділена передумовам, що актуалізують їх застосування на тлі розвитку процесів глобалізації, сучасних засобів комунікацій та штучного середовища, завдяки чому докорінно змінюється ефективність таких технологій та вимоги до професійного рівня освітян.

По-перше, це глобалізація. Завдячуючи їй, людство одержало можливість об'єднати свої знання, технологічні можливості, створити передумови явища, визначеного В. І. Вернадським як “ноосфера”. “Ми все більше і яскравіше бачимо в дії геологічні сили, що нас оточують. Це співпало, і навряд чи випадково, з проникненням у наукову свідомість переконання у геологічному значенні *Homo sapiens*, з виявленням нового стану біосфери – ноосфери – і є однією з форм її вираження” [1].

Існує й негативний бік глобалізації, пов'язаний з надмірною концентрацією влади та ресурсів у руках вузького кола людей, чиї переконання та інтереси далеко не завжди збігаються з інтересами суспільства. “Багаті країни створюють свій добробут за рахунок “світового села”, а бідні не мають іншого виходу, крім безоглядного й нераціонального використання власних природних ресурсів...” [2]. Ступінь суперечностей між цими полюсами продовжує зростати, породжуючи постійні конфлікти. На цьому тлі й розвивається моральна ерозія, наслідком якої стала соціально-еколого-економічна криза.

“Тепер вже не звичайне поле, яким би великим воно не було, а вся Земля потрібна, щоб забезпечувати кожного з нас” [3]. Ця очевидність спонукала світову наукову спільноту до аналізу її причин та пошуку виходу. Першопрохідцями стали представники Римського клубу. Їхні доповіді слугували каталізатором для низки досліджень про перспективи розвитку цивілізації та можливі сценарії майбутнього. А у 1992 р. на конференції ООН з оточуючого середовища та розвитку у Ріо-де-Жанейро було ухвалено стратегію (концепцію) переходу суспільства до збалансованого розвитку. Практично, це означає зміну “змісту різних сфер людської діяльності, способу життя людей”, а також “рух до нового стану суспільства, що якісно відрізняється від попередньої історії можливістю підтримувати розвиток, що наближає суспільство до ... динамічного стійкого стану” [4].

Отже, глобалізоване людство стало “геологічною силою”, яка швидко змінює природне середовище, створюючи паралельно своє, штучне. Дехто з дослідників вважає джерелом кризи саме суперечність між штучним характером середовища, в якому існує суспільство, і природністю ества самої людини. Це другий фактор, що суттєво впливає на соціально-природні відносини. Планетарний характер діяльності людини трансформувалася людське буття, породивши цілий ряд етичних колізій, і тепер ця трансформація потребує відповідної зміни моралі. “Завдяки екологічній етиці у сферу моральних відносин “людина-людина” включається новий ряд відносин “людина-природа”... Мораль має соціоприродну сутність, і тому критерії, що її визначають, не можуть бути тільки природними або тільки соціальними”,

констатує А. Н. Павленко, наголошуючи на невідворотності розширення моральних принципів [5]. Поки що “соціальна самоізоляція” від довкілля породжує ослаблення безпосередніх зв’язків особистості зі світом природи. Слова А. Печчеї залишаються актуальними: “Поступово втрачаючи свою природну здатність до пристосування та виживання, вважаючи за благо дедалі більше довіряти свою долю... своїм технічним можливостям, людина, замість того, щоб змінювати себе, розпочала змінювати оточуючий світ” [6].

Важливу роль тут відіграють інформаційно-комунікативні технології, які формують сенси та атмосферу сучасного суспільного буття. На цьому третьому факторі необхідно зупинитися, оскільки він є суттєвим для побудови екологічно орієнтованого середовища, що є ключовою частиною системи формування світогляду як окремої особистості, так і спільноти. Сучасні дослідження відзначають вирішальну роль засобів комунікації у створенні моделей світу. Г. Почепцов стверджує: “Медіа... несуть з собою нові цінності, які впливають і трансформують у відповідь медіа. У відповідності з новими медіа змінюється і саме людство” [7]. Технологічні можливості нових інформаційно-комунікаційних систем дозволяють створювати віртуальні світи. Ймовірно, цей процес творення уявного світу (з усіма притаманними йому недоліками чи перевагами) – лише продовження того, що відбувалося і раніше, адже фольклор, книжки, радіо, кіно відігравали ту ж роль. Але принципово змінилися масштаб та ступінь впливу комунікативних засобів на свідомість людини. Сучасні діти занурені у глобальні телебачення, Інтернет, соціальні мережі. Мережевий світ створив середовище, вплив якого на це покоління дітей практично не досліджений. Віртуальне життя почало конкурувати з життям реальним, а для багатьох – стає єдиною можливою реальністю.

Протягом всього 20–25 років “мобілки” здійснили революцію у щоденному спілкуванні. Цікавими є результати дослідження Р.Н. Абрамова, в якому аналізується цей надзвичайно динамічний аспект сучасних комунікацій [9]. Адже телефон – необхідний атрибут комунікативної дитячої субкультури та засіб. За умови включення його до інструментальної бази проектної технології він може стати її ефективною складовою при формуванні культури екологічної поведінки учнів.

Але зміни глобального масштабу не завжди поєднуються з відповідними змінами у щоденній педагогічній практиці, готовності вчителів відповідати викликам сьогодення. Від того, наскільки співпадатимуть вчитель та учні у смислах і часі, залежатиме ефективність їхнього спілкування, конкурентоспроможність та впливовість школи у надзвичайно динамічному сучасному світі. Урахування можливостей глобального суспільства, нових комунікативних засобів дає змогу удосконалити, модернізувати та розширити арсенал відомих проектних технологій.

### Література

1. В.И. Вернадский. Научная мысль как планетное явление / В.И. Вернадский [Електронний ресурс]. – Режим доступу// <http://vernadsky.lib.ru>.
2. М. М. Кисельов. Екологічні виміри глобалізації. – К. : Парапан, 2006. – С. 5.
3. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден. – М. : Наука, 1987. – С. 195.



4. К. Х. Каландаров. Экополитика и коммуникативные процессы /К.Х. Каландаров [Електронний ресурс]. – М. : Гуманитарный центр “Монолит”. 1999. – 64 с.
5. Павленко А. Н. Экологический кризис как псевдопроблема / А. Н. Павленко [Електронний ресурс].
6. Печчеи А. Человеческие качества : пер. с англ. А. Печчеи. – М.: Прогресс, 1985. – 312 с.
7. Почепцов Г. Від facebook’у і гламуру до WikiLeaks: медіакомунікації / Г. Почепцов. – К. : Спадщина, 2012 – 464 с.
8. Абрамов Р. Н. Социокультурные аспекты воздействия мобильной телефонии на повседневность: теоретические перспективы и практические результаты / Р. Н. Абрамов [Електронний ресурс].

**Г. П. Тарасюк**

*м. Київ*

## **ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЇ “РІВНИЙ–РІВНОМУ” У ВИХОВАННІ КУЛЬТУРИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ**

**Анотація.** Обґрунтовано ефективність застосування технології “рівний–рівному” у формуванні культури екологічної поведінки учнів основної школи.

**Ключові слова:** учні основної школи, культура екологічної поведінки, технологія “рівний-рівному”.

До першочергових завдань переходу суспільства до стійкого екологічного розвитку належать не тільки збереження та поліпшення стану навколишнього середовища шляхом упровадження новітніх технологічних здобутків, але й створення відповідних умов для формування належної світоглядної позиції суспільства. Насамперед це стосується підростаючого покоління, висока культура екологічної поведінки якого має стати гарантом подальшого безпечного існування майбутніх поколінь. Саме тому освіта та виховання визнані основними пріоритетами суспільства на шляху до стійкого розвитку.

Під екологічною освітою і вихованням розуміють цілеспрямований процес формування відповідального ставлення до навколишнього середовища в усіх випадках суспільно-трудової діяльності і спілкування з природою. Основні положення концепції екологічної освіти та виховання розроблені у наукових працях В. М. Бровдія, Г. П. Пустовіт, Н. А. Пустовіт, Г. О. Білявського, Т. В. Тимочко, І. Д. Зверева, О. М. Захлебного, І. Т. Суравегіної тощо.

Учені вважають, що подолати екологічну кризову ситуацію, що склалася на сьогодні, можна через виховання у школярів нових цінностей у ставленні до природи. І як пріоритетний напрям у подоланні екологічних проблем необхідно розглядати виховання культури екологічної поведінки учнів, яка передбачає знання законів природи; непротиставлення людини і природи; сприйняття природних об’єктів як повноцінних суб’єктів і партнерів взаємодії з людиною; збалансування непрагматичної і прагматичної мотивації у взаємодії з природою.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та спираючись на досвід шкільної практики можна стверджувати, що культура екологічної поведінки є важливою складовою екологічної культури особистості.

Важливою причиною низького рівня сформованості культури екологічної поведінки школярів є недостатнє усвідомлення особистої ролі у вирішенні екологічних проблем, низький рівень спілкування з однолітками та дорослими щодо екологічних проблем, відсутність системи екологічно доцільної діяльності.

Виховні заходи у школах є поодинокими і, як правило, обмежуються проведенням “Тижня екології”, “Дня землі”, “Дня захисту тварин”, “Дня охорони довкілля”, у рамках яких влаштовуються різноманітні екскурсії, проводяться конкурси, ігри, тренінги екологічної тематики, виставки малюнків тощо.

Необхідною умовою підвищення ефективності процесу формування культури екологічної поведінки учнів основної школи є розробка та застосування педагогічних технологій, що мають особистісне спрямування, виховують комунікативні якості та усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків у природі [3].

Специфічним видом виховних технологій є соціально-педагогічні. Їхні завдання полягають у застосуванні технологізації як способу оптимізації соціально-педагогічних впливів на особистість і отримання бажаних виховних результатів [1].

Утім, поява нових проблем, особливо в підлітковому середовищі, потребує застосування і нових форм роботи, які забезпечують коригування особистісної системи цінностей учнів, сприяють їх самовихованню та забезпечують рефлексію у ставленні до оточуючого світу.

До таких можна віднести технологію “рівний–рівному”, яка розглядається як навчання ровесників ровесниками. Це не тільки передача знань, а й формування людини, яка здатна самостійно приймати рішення, брати на себе відповідальність за свої дії.

Під час реалізації технології “рівний–рівному” в процесі екологічного виховання відбуваються обмін екологічною інформацією між ровесниками, обговорення звичок та стереотипів поведінки, що є руйнівними для природи, формуються власна думка та переконання стосовно ставлення до природи, закріплюються основи культури екологічної поведінки.

В Україні найбільш поширеним напрямом використання технології “рівний–рівному” є популяризація здорового способу життя. Щодо запровадження у сфері екологічної освіти та виховання – вона не досліджена.

Згідно з вітчизняною концепцією освіти “рівний–рівному” остання оцінюється як соціально-педагогічне явище та розглядається в кількох аспектах. По-перше, як соціальний підхід до формування у підлітка певного ідеалу через набуття превентивних знань, навичок, умінь, психологічних якостей і установок на соціально відповідальну поведінку. По-друге, як технологія, яка передбачає послідовну систему активних дій тренерів-педагогів і молодіжних лідерів, спрямованих на спростування негативних уявлень, моделей поведінки і заміну їх позитивними орієнтирами життєвого вибору через поширення достовірної інформації та зразків власного прикладу життєвої позиції лідерів [2].

Чимало авторів вважають „рівний–рівному” освітнім методом, завдяки якому в процесі комунікативної діяльності відбувається обмін знаннями і

вміннями, що, в свою чергу, сприяє формуванню достовірних знань, умінь і навичок, відповідних ціннісних орієнтацій і запобіганню негативним вчинкам [2].

Аналізуючи результати досвіду застосування технології „рівний–рівному” щодо запобігання негативної поведінки неповнолітніх, ми передбачили можливість ефективного застосування означеної технології для формування культури екологічної поведінки учнів основної школи.

Головною специфічною особливістю технології “рівний–рівному” є її просвітницький характер. Потрібно зауважити, що екологічне просвітництво передбачає не тільки поширення екологічних знань, але й вироблення відповідних суспільних та особистісних цінностей, а також поширення природовідповідної поведінки та позитивного досвіду спілкування, практичних природоохоронних дій та регулювання споживання. Тому цілком правомірно вважати, що екологічне просвітництво передбачає підвищення рівня екологічної обізнаності особистості, формування культури екологічної поведінки та поширення її серед населення.

У дослідженнях технологія “рівний–рівному” реалізується як соціально-педагогічна технологія та включає такі принципи ступеневого навчання:

- підготовка педагогів-тренерів;
- підбір і навчання педагогами-тренерами учнів-активістів;
- проведення учнями-активістами просвітницької роботи серед ровесників (однокласників, друзів, знайомих) [2].

Етапи технології “рівний–рівному” тісно пов’язані один з одним і кожен наступний базується на попередніх. Щоб учні-волонтери займались поширенням інформації екологічного змісту серед ровесників, недостатньо лише бажання і активності. Потрібна відповідна підготовка до проведення такої роботи, що має спрямованість на розвиток лідерських якостей, вивчення методики лідерської роботи серед однолітків, постійного систематичного самоконтролю за своєю поведінкою у природі і, зрештою, на формування культури екологічної поведінки.

Усі вищевказані етапи сприятимуть формуванню культури екологічної поведінки учнів основної школи. Застосування просвітництва в екологічному вихованні через реалізацію технології „рівний-рівному” забезпечить такі результати:

- зацікавленість вчителів та учнів в екологічному вихованні за технологією “рівний-рівному”;
- формування активної життєвої позиції учнів у сфері взаємодії з природою;
- покращення поведінки у навколишньому середовищі, підвищення самодисципліни особистості;
- попередження негативного ставлення до об’єктів навколишнього середовища;
- переосмислення впливу власної діяльності та способу життя на природу;

- самовдосконалення особистості, планування і організація своєї екологічної діяльності;
- формування та становлення культури екологічної культури особистості.

Отже, можна стверджувати, що технологія “рівний-рівному” має значні потенційні навчально-виховні можливості, є однією з педагогічно доцільних щодо формування культури екологічної поведінки учнів основної школи. При чіткому виконанні всіх етапів роботи тренерів з волонтерами та волонтерів з однолітками повинно відбутися підвищення рівня екологічної культури особистості, а також позитивні зміни в ціннісних орієнтаціях підлітків, їхньому ставленні до природи та поведінці в конкретних екологічних ситуаціях.

### **Література**

1. Лебедь С. Г. Формирование экологической культуры учащихся 7–11 классов в процессе изучения курса экологии : Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 /С. Г. Лебедь. – К., 2001.-255 с.
2. Оржеховська В. М. Концепція освіти “рівний-рівному” щодо здорового способу життя серед молоді України : навч.-метод. посіб. / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко, Л. І. Андрущак. – К. : Навчальна книга, 2002. – 28 с.
3. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська [та ін.]; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. –255 с.

*Л. О. Хлєбникова*  
м. Київ

## **КОНКУРСИ КЛАСНИХ ХОРІВ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА**

**Анотація.** Розкрито зміст, специфіку організації та досвід проведення конкурсів класних хорів у початковій школі; наведено в хронологічному порядку їхню тематику та конкурсні завдання.

**Ключові слова:** конкурс класних хорів, тематика та конкурсні завдання у початковій школі.

Ефективним засобом розвитку творчої особистості учнів є конкурси класних хорів. Доцільно проводити їх у 1-8 класах, – де уроки музики передбачені навчальним планом МОНмолодьспорту України. Щоб у школі хоровий спів став справді масовим, конкурси мають проводитися щороку. Така традиція існувала протягом 15 років (1956–1971) у Тарасівській восьмирічній школі на Київщині, а 20 років тому започаткована в Українському коледжі ім. В. О. Сухомлинського у м.Києві.

Конкурси присвячуються ювілейним датам композиторів, поетів - піснярів, історії України. За розробленими нами умовами, кожний класний хор виконує 2 пісні - конкурсну і другу, обрану учнями і учителем за темою конкурсу. Добираючи репертуар, педагог враховує вікові особливості учнів, вокально-хорові можливості та інтереси, прагне, щоб пісні були зручними за голосоведенням, але в жодному разі в якому разі не примітивними.

До конкурсів належить готуватися протягом кількох місяців (приблизно півріччя!). Змагаючись зі своїми ровесниками на краще виконання пісні, кожна

дитина прагне точніше інтонувати й виразніше співати, свідоміше ставитись до зауважень учителя щодо вокально-хорових навичок. Хор має виступати з власними юними диригентами (бажано – дівчинкою і хлопчиком), конференсьє, солістами, музикознавцями. Мистецтва основ диригування учні набувають у гуртку юних диригентів, в якому бажать навчатися більшість учнів. Та щоб не був “безрозмірним” цей творчий колектив, педагог відбирає з кожного класу 4–5 наймузикальніших, з розвиненим почуттям ритму претендентів. Юні диригенти мають навчитися показувати інструментальний вступ, а хористам – вступ, дихання, початок і закінчення співу; стежити за ансамблем, чистотою інтонування, нюансами. Звичайно, це в ідеалі, але діти повинні оволодіти елементарними знаннями і навичками техніки диригування, знати, що диригентський апарат – це корпус, руки і обличчя. Корпус має бути прямим і стійким, щоб у процесі диригування він не коливався. А рухи рук не повинні бути надто розмашистими. На відміну від дорослого диригента, молодші школярі дублюють рухи обома руками, диригуючи хором, а солісту показують однією рукою, інструментальний вступ і музичний супровід – у нижній позиції. Обличчя диригента передає характер музики, і цього важливо вчити юних. Диригентський показ на початку виконання складається з трьох елементів – уваги, дихання і вступу. Показ завершення пісні відбувається у її характері: плавне закінчення – плавним жестом, а уривчасте – різким. Учні оволодівають диригентськими схемами на 2, 3, 4. Загальним для всіх схем є те, що перша частка показується завжди рухом рук вниз, а остання – вгору.

У диригентському жесті має відобразитися динаміка твору – нюансування: піано передається економним невеличким жестом, а форте – широким. На характер жесту впливають штрихи: легато – плавним жестом з дуже м’якою крапкою, стакато – гострим, коротким; нон-легато – середнім між двома попередніми. На величині жесту позначається темп твору: у швидких – рух на кожен частку дрібніший, ніж у повільних. Відомості з техніки диригування подаються учням лише у зв’язку з виконанням певної музики (і ні в жодному разі поза музикою!).

Розкриємо тематизм конкурсів класних хорів молодших школярів в Українському колежі ім. В. О. Сухомлинського.

1992 /1993 н.р. Українська народна пісня. Конкурсні пісні: “Як то красно дзвоник грає” (для перших класів) і “Летіли орлята” (для 2–3 класів).

1993 / 1994 н.р. – до 180-річчя від дня народження Тараса Григоровича Шевченка. Конкурсна пісня – “Зоре моя вечірня” Якова Степового.

1994 / 1995 н.р. – до 90-річчя від дня народження Дмитра Борисовича Кабалевського. Конкурсна пісня – “Наш край” (1 і 3 куплети).

1995/1996 н.р. – до 100-річчя від дня народження Григорія Гуровича Верьовки. Конкурсна пісня – “Школярочка” (поетична переробка “Шахтарочки”), а другою кожен клас обирає улюблену народну пісню.

1996/1997 н.р. – до 85-річчя від дня народження Аркадія Дмитровича Філіпенка. Конкурсна пісня – “Гарно з мамою нам”.

1997/1998 н.р. – до 55-ої річниці звільнення Києва від німецьких фашистів. Конкурсна пісня - “Пісня про Київ” Аркадія Філіпенка.

1998/1999 н.р. – до 55-річчя звільнення України від фашистських загарбників. Конкурсна пісня - “Україно моя, Україно” Дмитра Покраса.

1999/2000 н.р. – до 55-річчя Перемоги у Великій вітчизняній війні. Конкурсна пісня - “Вічний вогонь” Аркадія Філіпенка, а для першокласників – “Хай завжди буде сонце!” Аркадія Островського.

2000/2001 н.р. – до 80-річчя поета-пісняра Дмитра Омеляновича Луценка. Конкурсна пісня – “Києве мій” Ігоря Шамо.

2001/2002 н.р. – до 90-річчя від дня народження Аркадія Дмитровича Філіпенка. Конкурсна пісня – “Берізонька”.

2002/2003 н.р. – до 70-річчя від дня народження Богдани Михайлівни Фільц. Конкурсна пісня “Облітав журавель” (канон).

2003/2004 н.р. – до 100-річчя від дня народження Марії Семенівни Завалишиної. Конкурсна пісня – “По гриби”.

2004/2005 н.р. – до 60-річчя Перемоги у Великій вітчизняній війні. Конкурсна пісня – О. Пахмутова “Якщо батько герой”.

2005/2006 н.р. – до 80-річчя Ігоря Шамо. Конкурсна пісня – “Києве мій”.

2006 /2007 н.р. – до 75-річчя Олександра Білаша. Конкурсна пісня – “Прилетіла ластівка”.

2007/2008 н.р. – до 25-річчя смерті Ігоря Шамо. Конкурсна пісня – “Києве мій”

2008/2009 н.р. – до 90-річчя Платона Майбороди. Конкурсна пісня – “Вчителька моя”.

2009/2010 н.р. – до 80-річчя Олександри Пахмутової. Конкурсна пісня – “Вулиця Миру”.

2010/2011 н.р. – 70-річчя пам’яті початку ВВВ. Конкурсна пісня – О. Пахмутова “Якщо батько герой”.

2011/2012 н.р. – Композиторам – ювілярам: 100-річчю Аркадія Дмитровича Філіпенка ( перші класи ), 90-річчю Костянтина Олександровича М’яскова (другі класи ), 80-річчю Олександра Івановича Білаша (треті класи), 80-річчю Богдани Михайлівни Фільц ( четверті класи ).

#### Програма конкурсу

А.Філіпенко. “Пісня про Київ” – конкурсна пісня. 1-А клас. А. Філіпенко. “Чижик-пижик і Зойка”. 1-Б клас. А. Філіпенко. “Гарно з мамою нам”. 1-В клас. А.Філіпенко. “Качечка-прачечка”. 1-Г клас. А. Філіпенко. “Марш космонавтів”. К.М’ясков. “Пісня капітанів” з к/ф “Капітани не спізнюються”.

Конкурсна пісня. 2-А клас. К. М’ясков “Буратіно”. 2-Б клас. К. М’ясков “Наш водій”. 2-В клас. К. М’ясков “День Перемоги”. О. Білаш “Прилетіла ластівка” – конкурсна пісня. 3-А клас. О. Білаш “Два кольори”. 3-Б клас. О. Білаш. “Два журавлі”. 3-В клас. О. Білаш “Ясени”.

Богдана Фільц. “Любимо землю свою” – конкурсна пісня. 4-А клас. Б.Фільц “Зацвіла в долині червона калина”. 4-Б клас. Б. Фільц “Дощик”. 4-В клас. Б. Фільц. “Скоро сонечко пригріє”.

За 12–14 днів до конкурсу яскрава афіша сповіщає колектив школи і гостей про дату, місце і час проведення хорового свята. У призначений день у школі людно і урочисто. Хори виступають у просторому (але не дуже великому)

приміщенні, щоб маленькі хористи не напружували голос і щоб їхній спів не був форсованим. Найкраще такі конкурси проводити у спеціальному хоровому класі.

XX конкурс класних хорів відбувався в актовій залі колежу. Його відкрила і привітала колежан з великим хоровим святом директор – член-кореспондент Національної Академії педагогічних наук України, кандидат педагогічних наук, заслужений працівник освіти України В. М. Хайруліна. А Головний конферансьє – лауреат багатьох конкурсів в номінації “Кращий конферансьє” представила “суддів” – журі вчительського і дитячого, компетентного у хоровому мистецтві. Ось як виглядав склад учнівського журі на XX конкурсі: Капітоненко Юлія – лауреат конкурсів ім. Марії Завалишиної, Аркадія Філіпенка, Дмитра Кабалевського, Олександра Білаша в номінаціях “Кращий соліст”, “Кращий диригент” – голова; Буденкевич Богдан – лауреат конкурсу ім.Олександри Пахмутової в номінації “Кращий конферансьє”; Гавінський Георгій – лауреат конкурсів ім. Ігоря Шамо і Олександра Білаша в номінації “Кращий конферансьє”; Валеєва Даша – лауреат конкурсів ім. Олександра Білаша, Ігоря Шамо, Богдани Фільц в номінації “Кращий соліст”; Коробка Анастасія – лауреат конкурсів ім. Олександра Білаша і Олександри Пахмутової в номінації “Кращий диригент”; Лісовська Оля – лауреат конкурсів ім. Дмитра Кабалевського, Ігоря Шамо, Олександра Білаша в номінації “Кращий соліст”; Попсуй Ганна – лауреат конкурсів ім. Олександри Пахмутової і Олександра Білаша в номінації “Кращий музикознавець”; Сирцова Марія – лауреат конкурсу ім. Олександри Пахмутової в номінації “Кращий соліст”; Степаненко Катя – лауреат конкурсів ім. Дмитра Кабалевського, Ігоря Шамо, Олександра Білаша в номінації “Кращий диригент”; Сліпченко Світлана – лауреат конкурсів ім. Марії Завалишиної, Аркадія Філіпенка, Дмитра Кабалевського, Олександра Білаша в номінації “Кращий конферансьє”.

Члени журі виставляли оцінки на підготовлених картках. Відзначення кращих солістів: Соліст оцінюється окремо і до кількості балів не входить! Виступи оцінюються за 12-бальною системою. Журі оцінює: дисципліну учнів, організованість виходу на естраду; зовнішній вигляд хору, що обирає класовод з батьками учнів: парадна шкільна форма ( обов’язковим є наявність у дівчат білих колготок і стрічок, а у хлопчиків – білих сорочок; у диригентів – чорних метеликів, у конферансьє, диригентів, солістів, музикознавців – ніжно-зелених з білим розеток, в середині яких значок колежанина) або українські строї; розповідь про композитора; виконання пісень (емоційність, виразність, артистизм); уміння диригентів, солістів, конферансьє виконувати свої творчі функції. Критерії оцінювання і визначення переможців – художній рівень виконання і сценічна культура. Орієнтовні номінації: Гран-прі - лише за умови двоголосного співу; I, II, III місця хорам і окремим солістам; “Приз глядацьких симпатій”.

Після закінчення конкурсу журі підраховує кількість балів за кожною позицією і визначає переможців, результати оприлюднюються на великому екрані, а переможці нагороджуються (грамотами, дипломами, книжками, екскурсіями тощо) на урочистій лінійці. Щорічні конкурси класних хорів помітно підвищують загальний рівень хорової культури в колежі, а його диригенти, солісти, конферансьє, музикознавці зростають у яскраві творчі особистості.

## СКЛАДОВІ ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЦІЛІСНОГО УЯВЛЕННЯ ПРО ДИТЯЧУ ЖИТТЄДІЯЛЬНІСТЬ

*Анотація.* У статті описано складові, що впливають на формування у старших дошкільників цілісного уявлення про дитячу життєдіяльність.

*Ключові слова:* дитяча життєдіяльність, дитяча субкультура, види дитячої діяльності.

Про необхідність цілісного світорозуміння останнім часом говорять не лише філософи, а й психологи та педагоги, які вважають, що вже в дошкільному віці у дитини є потреба в пізнанні світу й побудови власного світобачення, вдосконаленні себе, пошуку свого місця у складному й суперечливому бутті. В основу Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” покладено ідею формування в дошкільному дитинстві наукової картини світу – образу природного, предметного, соціального довкілля та внутрішнього життя людини [3, с. 7 – 8].

Світ дитинства – невід’ємна частина людського суспільства. Суспільство не зможе пізнати себе, не зрозумівши закономірностей розвитку, водночас не можна зрозуміти світ дитинства без знань про особливості його субкультури. Дослідники феномену дитячої субкультури (В. Авраменкова, Л. Варяниця, Н. Гавриш, І. Кон, І. Печенко та ін.) зазначають, що дитинство як особливий специфічний етап розвитку особистості можна зрозуміти через систему дитячих уявлень, образів, почуттів і настроїв, через які дитина сприймає культуру дорослих, осмислює власний життєвий шлях. Дитяче співтовариство є носієм цього культурного пласту, що формується внаслідок статево-рольової стратифікації суспільства вже на ранніх етапах соціогенезу та виконує важливі функції соціалізації дитини [2].

Життя старшого дошкільника нерозривно і більшою мірою пов’язане з дитячим співтовариством, яке для нього стає визначальним у пізнанні навколишнього світу, формуванні власного світогляду як системи особистісних установок, що спонукають до практично-перетворювальної діяльності. Світогляд виступає засобом узагальненого ціннісного ставлення до навколишнього світу, формує життєву позицію особистості, власне соціальне “Я”. Змістова складова світогляду відображає систему ціннісних орієнтацій особистості, що мотивує її поведінку, соціальну діяльність, визначає алгоритм реалізації її потенційних можливостей [4].

На початку кожного вікового періоду утворюються особливі відносини дитини з оточенням – соціальна ситуація розвитку. Вона закономірно визначає дитячий спосіб життя, що зумовлює виникнення новоутворень. Ці новоутворення певним чином впливають на зміну ставлень дитини до навколишнього світу. Особистість дитини розвивається двосторонньо, з одного боку – дитина поступово починає розуміти оточуючий світ та усвідомлювати своє місце в ньому, що, у свою чергу, зумовлює появу нових мотивів поведінки, під впливом яких малюк здійснює ті чи інші вчинки, з іншого – розвиваються



почуття, які забезпечують дієвість цих мотивів, усталеність поведінки та відносну незалежність її від зміни зовнішніх обставин [5].

Поступово, на основі досвіду спілкування, у дітей розвивається соціальне сприйняття, тобто здатність враховувати почуття й потреби інших, аналізувати причини їхніх вчинків. І лише в такому випадку між людьми можуть встановлюватися особливі відносини, що виявляються у взаємній симпатії, товаришуванні, дружбі.

За визначенням А. Петровського, розвиток дитини дошкільного віку визначається діяльнісно-опосередкованим типом взаємовідносин, що складаються з найбільш значущим для неї соціальним оточенням – батьками, родиною, педагогами дошкільного закладу, однолітками. М. Зінов'єва дослідила, що специфікою формування світогляду в дошкільному віці є бажаний образ “світодії” дитини, що формується в процесі спільної з дорослими та власної діяльності, в якій ті чи інші окремі характеристики “світодії” підтверджуються, закріплюються та відображаються у дитячій свідомості [4].

Розгортання особистісних якостей дитини відбувається у тісній взаємодії із значимими для неї дорослими. Передусім це – найближче родинне оточення, яке формує первинний образ дитячого світогляду. Психологи встановили, що деякі якості особистості та самосвідомість залежать від того, яка кількість дорослих доглядали та турбувалися про неї в перші роки життя. “Множинність опікунів” сприяє розвитку в дитини підвищеної чуттєвості до думки оточуючих, полегшує утворення навичок колективної поведінки, що базується на груповій взаємозалежності. Дитяча ігрова група пришвидшує формування комунікативних навичок, допомагає дитині брати на себе роль іншого та приборкує дитячий егоцентризм.

Не абиякий вплив на дитину справляє особистість вихователя. Вихователь в дошкільному закладі, за визначенням дослідниці А. Ніколаєвої, – це уособлення в дитячому розумінні сутності поняття “дорослий”. Усі його особистісні прояви діти сприймають як зразок для наслідування, а емоційно-оцінне ставлення виступає регулятором особистісних взаємовідносин дитини з дорослим. Дитина прагне до позитивного емоційного контакту з вихователем, отримання від нього схвальної оцінки власних дій, її самооцінка пов'язана зі ставленням вихователя до неї. Отже, складна природа взаємодії вихователя з дитиною має враховувати функціональний та особистісний аспекти, в межах яких педагог в очах дитини набуває індивідуальної своєрідності.

Результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що разом з однолітками дитина активно пізнає навколишню дійсність через такі основні види діяльності як ігрова, пізнавальна, комунікативна, творчо-продуктивна. В активній спільній діяльності і через власну активність старший дошкільник оволодіває способами партнерської взаємодії, прийнятної, соціально схвалюваної манери поведінки, збагачується різноманітною життєво необхідною інформацією, задовольняє потребу в особистісних контактах, бере участь у створенні дружнього, захищеного середовища з відкритими, довірливими стосунками, навчається орієнтуватися у незнайомому, незвичному

середовищі, пристосовуватися до його вимог та правил, виявляє моральні якості: співчуття, доброзичливість, повагу, розуміння тощо. А загалом – пізнає світ дитячої життєдіяльності. У взаємодії дитини з іншими членами дитячої групи нею засвоюються норми та способи, що дають можливість подивитися на себе поглядом іншого, порівняти себе з іншими та, на основі цього, свідомо відкоригувати власну поведінку та стиль взаємовідносин.

Практична реалізація формування уявлень старших дошкільників про дитячу життєдіяльність передбачала вибір оптимальних педагогічних умов, що сприятимуть систематизації існуючих уявлень дітей та збагачення цих уявлень особистісним досвідом. Формування цілісного уявлення про дитячу життєдіяльність повинно здійснюватися в діяльності, у процесі якої відбувається узагальнення вже наявного досвіду, його інтеріоризація, що веде до відображення дійсності, якості якої пізнаються знову ж таки в діяльності. Такий процес, за Л. Виготським, є “врученням” зовнішнього плану дій у внутрішній. Своє уявлення про дитячу життєдіяльність дитина виявляє в грі, пізнавальній, творчо-художній діяльності, спілкуванні тощо, які О. Запорожець визначив як специфічно дитячі та розвитку котрих саме в дошкільному віці надавав великого значення.

Виходячи з цього, нами були визначені завдання формувального етапу дослідження: організувати в експериментальних групах життєдіяльність дітей та педагогічну взаємодію з ними на основі використання дитячих видів діяльності – гри, предметно-перетворювальної, художньої діяльності, спілкування; простежити розвиток сформованості в дітей узагальнених уявлень про дитячу життєдіяльність та, за необхідності, коригувати зміст освітніх завдань; виявити динаміку та рівень сформованості узагальнених уявлень дітей про дитячу життєдіяльність завдяки застосуванню різних методик педагогічного впливу в експериментальних та контрольних групах, порівняти результати дослідження та сформулювати висновки.

З метою виконання визначених завдань ми застосовували різні методи й прийоми, а саме: створення ігрових ситуацій для збагачення дитячої діяльності новими враженнями, уявленнями, переживаннями, емоціями, зображення та відтворення у складених розповідях, міні-інсценівках дитячих вражень про певні події з життя колективу їхньої групи. Дітям пропонувалися завдання, пов'язані з уявними ситуаціями в житті їхнього колективу, наприклад, як би було, якщо б до складу їхньої групи включили малюків, яким лише три роки, або ж як би було, якби в групі були лише хлопчики чи тільки дівчатка. Ми вдалися до обговорення подій з життя кожного. Цей прийом ми назвали “Бесіди в тісному колі”, коли дітям пропонувалося пригадати випадки, коли їм чи їхнім добрим знайомим вкрай потрібна була допомога. Чи надали її взагалі і чи надали її вчасно, хто найпершим відгукнувся, хто допомагав, а кому допомагали вони. Ми широко застосували проектний метод з тим, щоб дошкільники розкрилися в своїх бажаннях бути активним учасником дитячих дійств за власним уподобанням, а не за вказівкою дорослого, вільно обирати собі товариша по спілкуванню, грі, вільно висловлюватися з того чи іншого приводу, події, аргументувати власне ставлення.

Отже, формування цілісного уявлення старшого дошкільника про дитячу життєдіяльність передбачає активне залучення дитини до самої діяльності, випробування нею самої себе в різних видах активності, визначення “улюблених”, бажаних та необхідних видів активності, мети та способів продуктивної дитячої діяльності. Вважаємо, що за таких умов у дитини буде сформований цілісний образ дитячої життєдіяльності.

#### Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” /наук. кер. та заг. ред. О.Кононко. – 3-тє вид., випр. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
2. Дошкільна освіта : словник-довідник / упор.: К.Крутій, О.Фунтікова. – Запоріжжя : ТОВ “ЛПС”ЛТД, 2010. – С. 257.
3. Кононко О. Про Базову програму розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі”/О.Кононко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 1. – С. 3–8.
4. Кон И. Ребенок и общество : уч. пособ. для студ. высш. учеб. завед.– М. : Издат. Центр “Академия”. – 2003. – 336 с.
5. Слободчиков В. Основы психологической антропологии/В.Слободчиков, Д.Исаев. – М., 1995. – С. 5-12.

## 4. ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС У РІЗНИХ СОЦІАЛЬНИХ СТРУКТУРАХ

*Т. М. Білан*  
*м. Київ*

### ДО ПИТАННЯ НАБУТТЯ ПІДЛІТКАМИ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ В УМОВАХ ДИТЯЧОЇ ГРОМАДСЬКОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

**Анотація.** Представлено методику дослідження набуття підлітками соціального досвіду в умовах дитячих громадських організацій.

**Ключові слова:** підлітки, дитячі громадські організації, критерії та показники, типи соціального досвіду.

Актуальність питання щодо набуття молодим поколінням соціального досвіду обумовлена вимогами суспільства до особистості – з одного боку, з іншого – користю цього утворення для людини. Наявність у людини досвіду забезпечує її готовність до різноманітних життєвих подій, успішне входження в суспільство, дає змогу аналізувати та порівнювати соціальні умови, а відтак забезпечує адекватну орієнтацію в соціальному просторі. Дитяча організація є ефективним середовищем для набуття підлітками соціального досвіду. Цей інститут володіє широкими виховними можливостями, змістовим спектром виховного впливу на особистість молодої людини, що актуалізує дослідження набуття молодими людьми в умовах дитячої організації соціального досвіду і визначення його типу.

Дослідження набуття підлітками соціального досвіду, встановлення його типу потребує вирішення таких завдань:

– виокремити компоненти соціального досвіду підлітків в умовах дитячої громадської організації (такими визначено: когнітивний, що передбачає наявність у підлітків обізнаності, щодо організації: її правил, заходів, що відбуваються в ній; особливостей командної взаємодії; емоційно-ціннісний – характеризує бажаність та зацікавленість підлітків у життєдіяльності організації: їхнє позитивне ставлення до членства в організації, бажання та очікування заходів, що проводяться в ній, потребу підлітків у взаємодії в складі команди; зміст діяльнісного компонента соціального досвіду – виконання підлітками встановлених в організації правил, дотримання ними її норм, їхня участь у різноманітних заходах організації, а також уміння приймати рішення, планувати роботу під час взаємодії в команді).

– визначити критерії та показники соціального досвіду на основі його складових (адаптованість до умов дитячої організації, змістовність та соціальна спрямованість дозволля, налагодженість командної взаємодії).

Критерієм ми вважаємо вимір, оцінку соціального досвіду. Це судження ґрунтується на тлумаченні поняття “критерій” у словниках, в яких воно трактується як ознака, на основі якої відбувається оцінка, визначення чи класифікація чого-небудь; міра оцінки [1].

Результат соціального досвіду представлений у трьох проекціях: нове знання, новий алгоритм дій (способи, методи) та ціннісні орієнтації, які, з одного

боку, визначають набуття соціального досвіду, а з іншого – формуються (закріплюються) в ньому. Враховуючи це, критерії соціального досвіду мають вимірювати та оцінювати його три компоненти: когнітивний, емоційний та поведінковий. Тому зовнішні прояви досліджуваного явища, тобто показники, визначалися до кожного із критеріїв у співвіднесенні з компонентами соціального досвіду.

Показником критерію адаптованість до умов дитячої організації визначено обізнаність підлітків зі структурою організації, її нормами та правилами, їх дотримання підлітками, зацікавленість в засвоєнні нових.

Показниками критерію змістовність та соціальна спрямованість дозвілля визначено поінформованість підлітків щодо заходів, які відбуваються в організації та щодо їхньої соціальної корисності, зацікавленість в проведенні таких заходів та безпосередня участь у них.

Поінформованість підлітків щодо сутності командної взаємодії, бажаність такої форми активності серед них та їхні уміння планувати роботу, коригувати її, розподіляти між членами команди обов'язки – показники критерію налагодженість командної взаємодії.

Виокремлення типів соціального досвіду обумовлене його сутнісними ознаками: темпоральним характером, аксіологічністю, емоційністю, інтерактивністю. Виокремленні типи соціального досвіду підлітків в умовах дитячих громадських організацій мають свій зміст.

Усвідомлено-активний тип набутого соціального досвіду притаманний підлітками, які добре обізнані з правилами організації, заходами, які відбуваються в ній, а також особливостями командної взаємодії. Підлітки з таким типом досвіду проявляють ініціативність та лідерські якості у командній роботі; характеризується позитивним оцінюванням своєї групи щодо її функціонування як команди.

Ситуативно-комбінований тип набутого соціального досвіду вирізняє підлітків, активність та ініціативність яких опосередкована: настроєм чи іншими членами колективу. Такі підлітки погоджуються на роботу в команді, коли в ній вже є лідер, дотримуються правил організації не завжди: більшість з них орієнтується на інших членів колективу. Засвоєння, наприклад, нових правил, відбувається мимовільним шляхом: не кваплячись, не докладаючи зусиль, однак із позитивною налаштованістю щодо засвоюваного.

Пасивний тип набутого соціального досвіду характеризує підлітків, які повноцінно не цікавляться життєдіяльністю організації: більшість правил організації для них невідомі, інтерес у швидкому засвоєнні нових – відсутній. Такі підлітки довго та з труднощами адаптуються до організації. Вони не мають досвіду організації заходів, не усвідомлюють їхньої значимості та соціальної корисності. Виконання діяльності в організації такими підлітками є неоптимальним: робота не планується підлітками і не коригується. Підлітки, яких ми відносимо до цього типу, не мають досвіду лідерства в командній взаємодії.

Як інструментарій обрано класичні методики у поєднанні з авторською анкетною: 1) методика для вивчення соціалізованості особистості М. І. Рожкова

(має на меті виявити рівень соціальної адаптованості, активності, автономності та моральної вихованості учнів) [2]; 2) методика КОС-1 (має на меті виявлення та оцінювання комунікативних та організаторських здібностей досліджуваних) [3]; 3) авторська анкета (має на меті виявити тип сформованості соціального досвіду підлітків-членів дитячих громадських організацій. Побудована з чотирьох блоків, анкета має дві форми адаптовані для молодших та для старших підлітків, що відрізняються одна від одної формулюванням деяких запитань, зважаючи на їхню зрозумілість для підлітків відповідного віку). Використання саме цих методик дає змогу в кінцевому результаті встановити наявний тип соціального досвіду.

Для оптимізації обробки даних анкети на кожного підлітка заводилася картка-матриця, в якій кожен варіант відповіді на запитання свідчили про той чи інший тип набутого соціального досвіду.

Таким чином, чітке визначення критеріїв та показників соціального досвіду підлітків в умовах дитячих громадських організацій, опис типів його прояву, підбір надійного та валідного діагностичного інструментарію становлять методику дослідження типу набутого підлітками соціального досвіду в умовах дитячої громадської організації.

#### Література

1. Режим доступу: <http://tolkslovar.ru/k11486.html>.
2. Режим доступу: <http://psylist.net/praktikum/00178.htm>.
3. Режим доступу: [http://azps.ru/tests/tests2\\_kos.html](http://azps.ru/tests/tests2_kos.html).

*Ю. І. Волчелюк  
м. Хмельницький*

### СТАН РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАВА МОЛОДІ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ НА ОТРИМАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** Розглянуто реалізацію прав отримання вищої освіти молоді з обмеженими фізичними можливостями, основні законодавчі документи міжнародного та державного рівнів, шляхи вирішення основних проблем даної категорії людей.

**Ключові слова:** люди з обмеженими фізичними можливостями, інклюзивна освіта.

Нові засади суспільного облаштування, як зазначено в Декларації ООН про соціальний розвиток, полягають у здатності сучасного суспільства розвиватися на основі толерантності, терпимості, засудження дискримінації, поваги до людського розмаїття, рівності можливостей, солідарності та безпеки. Принцип доступності, який є провідним в цілісному підході сучасної соціальної політики і сформульований на засадах дотримання прав людини, було викладено в резолюції Генеральної асамблеї ООН від 12 грудня 1997 р. як пріоритетне завдання – сприяння забезпеченню рівних можливостей для осіб з обмеженими фізичними можливостями [6, с.8].

У Конституції України декларовано демократичні положення, які відповідають міжнародним угодам і домовленостям; визначено та стверджено основні права людини, серед яких право на освіту (ст. 53), право на соціальний захист (ст. 46).

Законодавчого визнання право на здобуття освіти громадянами України, в тому числі і молоді з обмеженими фізичними можливостями, набуло у Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, де визначено право всіх громадян на безкоштовну освіту в усіх державних навчальних закладах, незалежно від стану здоров’я; створення умов для навчання відповідно до здібностей та інтересів.

В Законах України “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні”, “Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії”, “Про охорону дитинства”, “Про соціальні послуги”, “Про реабілітацію інвалідів в Україні” регламентовано надання освітніх, медичних, соціальних послуг особам з обмеженими можливостями здоров’я, зокрема дітям з особливими освітніми потребами. У сучасній освітній світовій політиці визначається основний вид освіти для молоді з обмеженими фізичними можливостями – інклюзивне навчання. Чинне законодавство гарантує право на освіту людям з обмеженими фізичними можливостями без дискримінації і на основі рівності можливостей, забезпечуючи інклюзивну освіту на всіх рівнях навчання протягом всього життя.

Міністерством освіти і науки ухвалено Наказ “Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки” від 11 вересня 2009 року, в якому інклюзивну освіту визначають як систему освітніх послуг, що ґрунтуються на принципі забезпечення основного права на освіту та права здобути її за місцем проживання, в умовах навчального закладу, пристосування навчального закладу, його загальної освітньої філософії та політики до потреб студентів. А інклюзивний освітній простір – як систему різнопланових соціальних контактів і конструктивної співпраці учасників навчально-виховного процесу з динамічним розвитком його компонентів для забезпечення якісної освіти і соціалізації молоді з обмеженими фізичними потребами [5, 23].

Зміст та обсяг соціальних послуг у ході інклюзивного навчання визначається індивідуально для кожної людини з особливими потребами залежно від її стану та потреб. Основою для надання освітніх послуг є індивідуальні плани та рекомендації експертів щодо варіантів задоволення освітніх потреб молоді з обмеженими фізичними можливостями. Вони передбачають:

- розроблення індивідуальних навчальних планів у співпраці з викладачами навчальних закладів;
- організацію спеціального навчання за загальною програмою, але відповідно до індивідуального навчального плану (кількість годин, методи навчання та плани занять визначаються спеціальним / корекційним педагогом з урахуванням потенціалу та особливостей розвитку молодої людини);
- психодіагностику, що спрямована на вивчення соціально-психологічних характеристик особистості, з метою її психологічної корекції або психологічної реабілітації, надання методичних порад;
- психотерапію, психокорекцію, спрямовані на формування та відновлення психологічних функцій і якостей молодої людини з обмеженими фізичними можливостями, розвиток та ствердження особистості; надання консультацій з питань психічного здоров’я та поліпшення взаємин із соціальним

середовищем та ін. Слід зазначити, що спеціальної підготовки викладачі вищих навчальних закладів, у групах яких є студенти з обмеженими фізичними можливостями, не мають і донині не одержують.

У спільному Наказі Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України “Про затвердження програми професійної підготовки інвалідів по слуху і зору у вищих навчальних закладах I–IV рівнів акредитації” від 17 листопада 2003 р. №764, №55 наголошено на необхідності методичного, матеріально-технічного забезпечення і фінансової підтримки вишів, в яких здійснюється професійна підготовка осіб з вадами зору та слуху, а також на доцільності підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників для роботи з цим контингентом інвалідів та розробленні і впровадженні системи супроводу навчання цих студентів [3, с.1].

Як засвідчує проведений аналіз науково-педагогічних джерел та міжнародних нормативно-правових документів, процес здобуття освіти молоді з обмеженими фізичними можливостями має чітко виражені тенденції, спрямовані на інтегрування таких студентів у масові навчальні заклади.

### Література

1. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади : монографія. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 457 с.
2. Колупаєва А. А. Навчальний курс “Вступ до інклюзивної освіти” / Колупаєва А.А., Єфімова С.М. – Київ. – 2010.
3. Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки. Наказ МОН № 855 від 11.09.09 р.
4. Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні : Закон України від 5 лютого 1993 р. // Вісник Верховної Ради. – 1993. – №16. – С. 167.
5. Про реабілітацію інвалідів в Україні : Закон України. Київ. – 6 жовтня 2005 року №2961– IV.

*М. О. Гасин*

*м. Київ*

## МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*Анотація.* У статті розкрито методику формування соціальної компетентності старших підлітків у гуртках гуманітарного напрямку позашкільних навчальних закладів.

*Ключові слова:* соціальна компетентність, старший підліток, позашкільний навчальний заклад.

Сформованість у підростаючого покоління соціальної компетентності обумовлює формування активної життєвої позиції, адаптацію, готовність до безперервної освіти, конкурентоспроможності на ринку праці, потребу ініціативно включатися в систему нових економічних відносин, підприємницьку діяльність. Саме підлітковому віку властива особлива чутливість, незахищеність, вразливість, самотність і психологічна безпорадність перед життєвими труднощами. Підлітки часто не готові до нових жорстких вимог



суспільства, не здатні зробити самостійного вибору і взяти на себе відповідальність за свою поведінку в конфліктній ситуації, відповідальність за своє майбутнє, а тому потрапляють у кризові ситуації.

Відповідно до вищевикладеного нами розроблено методику формування соціальної компетентності старших підлітків у позашкільних навчальних закладах. Гіпотетично передбачалося, що за допомогою цієї методики можна впливати на розвиток важливих людських якостей і здібностей особистості, взаємодію людини із суспільством, соціумом, іншими людьми, формуючи громадянську зрілість і соціальну дієздатність особистості, уміння передбачати наслідки своїх дій, поведінки, дотримуватися балансу загальних та особистих інтересів у різнобічній діяльності та побудові соціальних взаємин.

Свою науково-дослідну роботу ми проводили на базі Станції юних техніків Дніпровського району м. Києва. В основу роботи було покладено комплекс виховних форм і методів (лекції, диспут, бесіди, круглі столи, ігри, тренінги), серед яких кожний метод виконував певну організаційну, пізнавальну, розвиваючу і виховну функції. Робота була спрямована на обговорення актуальних для учасників проблем, обмін інформацією, досвідом, навчання вести діалог, переконувати та аргументувати власну позицію, аналізувати, вислуховувати співбесідника, формувати ціннісне ставлення до інших, прищеплення моральних норм і правил поведінки, розвиток особистісних якостей, формування моралі вчинків та дій, етики стосунків, побудову соціальних взаємин тощо.

Наприклад, для формування ціннісного ставлення до іншої людини – у процесі навчання використовували гру “Кольорове місто”, яка проводилася таким чином: на кожного учасника наклеювалась одна з наклейок за випадкового вибору кольору. Учасники мали без обговорення зібратися в групи за своїми кольорами. Після цього кожній групі роздавались олівці їхнього кольору й аркуші паперу. При цьому кожен учасник одержував власний олівець, який він не мав права нікому віддавати. Далі учасники отримували завдання намалювати картину (наприклад, вулицю міста), також потрібно було придумати назву своєї групи, яка містила їхній колір. Важливо було сказати учасникам, що завдання конкурсне і група-переможниця отримує приз, для того щоб створити відчуття змагання між групами, почуття суперництва й конкуренції. Групам було відведено певний час для виконання завдання.

У журі були запрошені вихованці з іншої групи. Члени журі спостерігали виступи всіх команд, які представляли свої назви і малюнки, і ставили всім групам однаково низький бал. Повідомлялося, що приз не одержує ніхто. Запитували про думку учасників про причини таких результатів. Коли група приходила до висновку, що справа в однаковому кольорі і малюнків, ми давали додатковий час, щоб всі гравці виправили ситуацію. Коли учасники, нарешті, утворили групу різних кольорів, давали їм ще папір, щоб вони могли намалювати різнобарвне місто. Кожного просили зробити внесок у малюнок, незалежно від того, наскільки добре він малює. По закінченні видавали всім учасникам групи маленький приз (наприклад, цукерки).

Після гри здійснювалось обговорення результатів за допомогою запитань: “Чи важко було знайти людей свого кольору?”, “Що відчували члени самої

численної групи?”, “Що відчували всі інші, коли знайшли “своїх”?”, “Що відчув учасник, який залишився один?”, “Що учасники відчували відносно інших команд?, Чи хотілося їм перемогти, довести, що вони краще?”, “Що вони відчули, коли всі одержали однаково низький бал?”, “Чи важко було домовитися й почати малювати разом?”, “Чи вийшла спільна картина краще, ніж ті, які були намальовані одним кольором?”, “Наведіть приклад, як розмаїтість учнів у вашому класі робить життя більш цікавим. У вашому місті живуть люди різних національностей, інтересів, різного походження. Наведіть приклади, як життя вашого міста, країни стає багатше та цікавіше завдяки різним людям”. З відповідей дітей зроблено висновок, що ціннісне ставлення до людини визначає мотиви поведінки відносно її потреб, які відповідають уявленням про призначення людини, її гідності, ті моменти в мотивації, у яких проявляється самоствердження і свобода особистості.

За допомогою тренінгу “Соціальні ролі, ролі які ми граємо в житті” вихованці вчилися бачити ”маски”, які ми накладаємо на себе і які є на інших людях, адже це досить важливо у нашому сучасному житті. Під час проведення тренінгу тренер пропонував кожному по черзі представитись і сказати, в яких ситуаціях, коли, де і з ким він відчувається комфортно, зручно, самим собою? Після знайомства тренер робив висновок, що люди в різних життєвих обставинах, при спілкуванні з різними людьми відчуваються і поведуться по-різному, залежно від обставин, соціального статусу їхніх співрозмовників. Тобто, виконують різні ролі. Далі ставилися питання до учасників: “Чому з різними людьми ми поводимо себе по-різному?” Відбувався вільний, жвавий обмін думками, колективне обговорення питання. На узагальнення тренер говорив, що наука соціологія звернула увагу на цю особливість поведінки людей і дослідила її, назвавши соціальними ролями поведінку, якої вимагає від нас суспільство в різних ситуаціях при спілкуванні. Це ролі, що від нас не залежать: донька, громадянин, жінка, чоловік, тітка (інституційні), і ті, що ми обираємо самі за власним бажанням: директор, дружина (конвенційні). Після обговорення проводилася вправа, згідно з якою тренер об’єднав учасників у три групи, давав кожній маркери і ватмани. Пропонувалось кожній групі ролі, які учасники виконують для всіх; ролі, які вони виконують для окремої групи людей; ролі, які виконують для себе, а потім представити свої роботи.

Особливу увагу при формуванні соціальної компетентності ми звертали на розвиток особистісних якостей і для цього проводили багато вправ, одна з яких (“Рух по одному”), сприяла розвитку впевненості у собі. Учасникам пропонувалось довільно розміститись у просторі, після чого вони за командою ведучого послідовно переміщувалися в будь-якому напрямку, дотримуючись таких правил: у кожен момент часу може переміщуватися тільки один учасник; якщо почали рух двоє або більше учасників одночасно, вправа рахується невиконаною і починається спочатку; будь-який учасник може перебувати в русі не більше 5 секунд підряд, пізніше він повинен зупинитися; одна людина може рухатися і декілька раз за раунд, але не підряд; моменти, коли ніхто не переміщується, теж можуть тривати не більше 5 секунд; якщо за цей проміжок часу не починається рух, це рахується програшем і вправа починається спочатку.

Учасникам варто було спробувати не порушувати цих правил, мінімум 2 хвилини. Перемовлятися в процесі вправи не можна. Після виконання вправи здійснювалося обговорення: “Чим керувались учасники, коли приймали рішення про те, чи починати рух?”, “У зв’язку з чим деякі люди були готові брати на себе відповідальність і активно діяти, а деякі прийняли пасивну позицію і взагалі не рухались?” Після гри з вихованцями проводилась бесіда. Вони мали усвідомити, що в житті виникають різноманітні ситуації, в яких необхідно взяти на себе відповідальність. Варто знати, якщо в реальному житті взяття на себе відповідальності створює тільки ризик поразки, то уникнення відповідальності призводить до гарантованої поразки.

Важливим сенсом вправи є тренування рішучості, вміння брати на себе відповідальність навіть за браку інформації для цього, у ситуаціях, коли помилка створює ризик програшу команди, а якщо відповідальність не бере ніхто – поразка неминуча. Це, наприклад, як у футболі, коли декілька гравців потенційно можуть атакувати ворота, але ніхто цього не робить боячись схибити – м’яч дістається супернику. Окрім цього вправа сприяє розвитку взаєморозуміння і спостережливості.

Отримані дані проведеного педагогічного експерименту свідчать про позитивні зміни, адже кількість учнів з низьким рівнем соціальної компетентності зменшилася на 15,9 %, із середнім – зросла на 19,7 %, з високим – на 12,6 %.

Таким чином здійснивши наше дослідження, ми можемо говорити, що завдяки розробленій методиці, можна підвищити рівень сформованості соціальної компетентності старших підлітків у гуртках гуманітарного напрямку позашкільних навчальних закладів.

### Література

1. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості : навч. посіб. / О. Л. Кононко – К. : Освіта, 1998. – 256с.
2. Кравченко Т.В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім’ї і школи : монографія / Т. В. Кравченко. – К. : Фенікс, 2009. – 416 с.
3. Психологічні тренінги в школі : 2-ге вид., виправлене / упоряд. Т.Шаповал. – К. : Шк. світ, 2010. – 128с.
4. Фіцула М.М. Педагогіка : [навч. посіб. для студентів вищих пед. закладів освіти] / М.М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 544 с.
5. Форми та методи соціальної роботи у громаді : семінар 14–16 жовтня 2003 р. /укладач Джуді Боп. – К. : ХДФ, 2003. – 33 с.

**О. Гурін**  
м. Львів

## МОДЕЛЮВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ І МУЗЕЮ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ

**Анотація.** Розкрито аспекти полікультурного виховання, пов’язаного із формуванням інтегративно-культурного світогляду, гуманітарної грамотності, моральних якостей особистості; розкрито інтегровану взаємодію школи та музеїв мистецького профілю.

**Ключові слова:** система полікультурного виховання, модель взаємодії школи і музею, критерії полікультурного виховання.

Освіта України переживає на сучасному етапі процес модернізації, який вимагає від кожної особистості засвоєння реалій соціального та індивідуального існування, норм і правил духовного та матеріального співжиття відповідно до власних можливостей, переконань і рівня культури. За переконанням О. Гукаленко, сучасна проблема глобалізації ініціює обговорення питання виховання людини, здатної до відродження, збереження та примноження цінностей вітчизняної культури. До цього і покликане полікультурне виховання як складноорганізована система, у якій не просто сумарно представлена різноманітність культур, а мають місце різні культурні прояви на рівні різних відмінностей. При цьому вони взаємодіють, доповнюючи та збагачуючи один одного, на основі принципів гуманізму [5, с. 122].

Сучасна освіта і виховання немислимі без інтеграції освіти і культури. Свідченням цього є недавно сформоване словосполучення “освіта культурою”. Воно відображає сучасні тенденції в освітньо-виховній сфері. Дійсно глибока освіта зі сформованим широким кругозором – це особистісне засвоєння індивідом культурного досвіду, накопиченого людством за час його розвитку. Уміння орієнтуватися у просторі культури, здатність мислити художніми образами минулого і знаходити адекватні їм аналоги у сучасній дійсності – це невід’ємні риси освіченої людини. На думку доктора педагогічних наук А. Ю. Белогурова, основна мета полікультурного виховання підростаючого покоління пов’язана з формуванням інтегративно-культурного світогляду, гуманітарної грамотності, моральних якостей особистості.

У світовому освітньому просторі виокремилась тенденція до самовиховання й виховання людини протягом всього життя. Вона передбачає: процес безперервного самовиховання людини протягом життя; реалізацію потреби людини в постійному збагаченні досвіду соціальних відносин, способів спілкування й взаємодії з людьми, природою, культурою. Таке виховання орієнтоване на усвідомлення кожною людиною приналежності до людського співтовариства в минулому, сьогодні й майбутньому [2, с. 71].

Організоване в такий спосіб полікультурне виховання спирається на міждисциплінарний творчий підхід і спрямоване на формування культурологічної рефлексії, у результаті якої суб’єкт, що пізнає, піднімається над різними культурними парадигмами бачення світу й людини. Воно передбачає створення необхідних умов для занурення школярів в іншу культуру з метою переживання ними реалій іншої дійсності. Музей у цьому контексті є незамінним феноменом культури, де зберігається і візуально відображається культурна спадщина народів світу. Змістова частина полікультурного виховання, за висловом авторів проекту Концепції загальної і середньої освіти, створеного російським науково-дослідним колективом “Школа” у 1988 році, повинна нагадувати “своєрідний “музей” історії культури людства...”, “експонати” якого призначені для створення у молоді цілісної теоретичної моделі оточуючого світу, а також “майстерню” для здобування знань, необхідних для практичної діяльності...”. [7, с. 65].

На думку О. В. Бондаревської, саме середовище музею є полікультурним, тому допомагає учням здобувати досвід культуровідповідної поведінки, а також є вагомим чинником у процесі самоідентифікації та самореалізації їхніх творчих задатків і здібностей.

Отже, полікультурне виховання, наповнене цінностями загальнолюдської, національної та індивідуальної культури на основі моделі інтегрованої взаємодії школи і музею мистецького профілю, забезпечить єдність і наступність вітчизняних і світових культурних традицій.

У ході особистісного полікультурного становлення особистість, таким чином, проходить декілька ступенів: вчиться розуміти та сприймати іншу культуру, поважати своє культурне надбання і усвідомлювати культурні розбіжності, толерантно їх сприймати. Критеріями полікультурного виховання будуть слугувати:

- критичне мислення як мотивація прагнення особистості до самостійного набування знань і використання їх у власній життєдіяльності;
- полікультурна компетенція як здатність особистості здійснювати міжкультурну комунікацію, досягати взаєморозуміння;
- відкритість як емпатійність у сприйнятті культурних цінностей.

Конкретними показниками, характеристиками ефективності моделі взаємодії школи і музею мистецького профілю можуть бути:

- орієнтація на гуманістичні цінності, загальну культуру особистості та національні культурні цінності;
- варіативність і гнучкість запропонованої технології;
- застосування особистісно орієнтованого, вікового та індивідуального підходів до проблеми;
- поєднання індивідуального підходу з гармонійною роботою групи;
- узгодження вимог освітньої програми з потребами учня;
- готовність педагога та музейного працівника до реалізації полікультурного виховання.

Співпраця освіти і культури у процесі полікультурного виховання старшокласників буде ефективною, якщо:

- сформується установка учнів на спільну роботу, вони усвідомлять її цілі і знайдуть у ній особисту мотивацію;
- здійснюватиметься спільне планування, організація і підведення підсумків діяльності, доцільно розподілятимуться ролі і функції між учнями, педагогом і музейним працівником у цьому процесі;
- буде створено ситуації вільного вибору школярами видів, способів діяльності, ролей;
- кожний учасник зможе реалізувати себе, досягти успіху і одночасно виявити турботу про інших, внести реальний доробок у вирішення загальної справи.

Процес виховання і самовиховання в інтегрованій взаємодії школи і музею пов'язаний з розвитком у старшокласників навичок позитивної самооцінки, самосвідомості, саморегуляції, з розробленням індивідуальних програм самовиховання.

Слід зазначити, що на сучасному етапі наукових досліджень виникла потреба в осмисленні процесу полікультурного виховання, визначенні його специфіки, а саме в уточненні рівнів його реалізації, оскільки в зарубіжній педагогіці при проведенні занять в музеї акцент зміщується зі змістового компонента формування світогляду на емоційно-ціннісний (опис власних почуттів, переживань, переоцінка цінностей).

Отже, полікультурне виховання є важливим напрямом формування людини із широким світоглядом, відкритим мисленням, здатної до діалогу, тобто людини культури. Орієнтуючись на полікультурне виховання старшокласників, слід особливу увагу звертати на розширення їхніх знань щодо своєї та інших культур, а також на розвиток позитивної вмотивованості вивчення ними культурної спадщини світу.

Вважаємо, що підвищенню рівня полікультурної вихованості учнів сприятимуть уроки та позакласні заходи, які базуються на інтегрованій взаємодії школи та музеїв мистецького профілю. Саме перевірка цього припущення і стане наступним кроком нашого дослідження.

### Література

1. Бех І. Особистісно-зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Поликультурный аспект национально-регионального компонента содержания общего образования / Белогуров А. Ю., Супрунова Л. Л. // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – Пятигорск : 2000. – №3. – С. 65–82.
3. Бойченко В. В. Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Бойченко Валентина Василівна. – Умань, 2006. – 189 с.
4. Борисенков В. П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования : монография / В. П. Борисенков, Гукаленко О. В., Данилюк А. Я. – М., Изд-во ООО “Педагогика”, 2006. – 567 с.
5. Гукаленко О. В. Поликультурное воспитание как процесс формирования национальной и этнической толерантности у современной молодежи / Гукаленко О. В. // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Москва ; Воронеж : НПО “МОДЭК”, 2005. – 344 с.
6. Гуренко О. І. Проблема виховання етнічної толерантності у підростаючого покоління: теоретичний аспект / О. І. Гуренко // Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону: матеріали Міжнар. наук.-прак. конф., 5-7 квіт. 2007 р. : зб. ст. / Крим. гуманіт. ун-т. – Ялта, 2007. – Вип. 3, Ч. 1. – С. 89-92. – Бібліогр.: с. 92 (6 назв).
7. Компанієць В. О. Сутність і особливості сучасного полікультурного виховання / Компанієць В.О. // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Київ ; Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – Вип.6. – Кн.1. – С.62-67.
8. Рудь М.В. Формування громадянських якостей старшокласників у навчально-виховному процесі в умовах полікультурного регіону : дис.. канд. пед. наук: 13.00.05. / Рудь Марія Валентинівна. – Луганськ, 2002. – 254 с.
9. Чернілевський Д. В. Гармонійний розвиток особистості, її духовності – в єдності науки, освіти, релігії, культури. / Чернілевський Д. В. // Проблеми професійного становлення молоді на основі духовно-моральних цінностей : праці конф., 8–10 лист. 2006 р., Вінниця. / відп. ред. Л. М. Ігнатів. – Вінниця, 2007. – 235 с.

## **МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НІМЕЦЬКОГО ДОСВІДУ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ БЕЗРОБІТНОЇ МОЛОДІ В УКРАЇНІ**

**Анотація.** Визначено основні напрями німецького досвіду соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді, які можна використати у вітчизняній практиці, та шляхи його застосування.

**Ключові слова:** соціально-педагогічна підтримка безробітної молоді, німецький досвід, безробітна молодь.

Вивчення німецького досвіду засвідчило, що у державі велике значення надається соціально-педагогічній підтримці безробітної молоді. В Україні така підтримка на сьогоднішні є недостатньою, тому використання німецького досвіду в нашій країні може забезпечити та значно покращити рівень соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді.

На нашу думку, найбільш доцільно використати в Україні досвід соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді в Німеччині за такими напрямками:

### **1. Підвищення рівня профорієнтації у школах:**

1а). Впровадження посади соціального працівника у школі та узгодження роботи соціального працівника, соціального педагога та психолога у превентивній роботі щодо подолання молодіжного безробіття. Для цього слід розробити законодавчу базу.

1б). Налагодження більш ефективної взаємодії між школою, службою зайнятості, професійними та вищими навчальними закладами у соціально-педагогічній підтримці безробітної молоді в напрямку превенції: відвідування працівником служби зайнятості шкіл міста та відвідування учнями служби зайнятості з метою проведення лекцій, семінарів, бесід і батьківських зборів про актуальні професії на ринку праці, про місцевий ринок праці, про можливості навчання, про правильний вибір професії та як і де шукати підходяще робоче місце. Відвідування учнями місцевих (або найближчих) професійних та вищих навчальних закладів і, навпаки, представниками професійних та вищих навчальних закладів – шкіл, що і розширить світогляд учнів про місця навчання. Для цього слід Міністерству освіти та науки, молоді та спорту України внести у плани роботи соціального працівника, соціального педагога та психолога зміст роботи та заходи соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді у співпраці між школою, службою зайнятості, професійними та вищими навчальними закладами.

1в). Організація у школах ініціативних груп батьків та вчителів для зацікавлення батьків у доцільному виборі професії їхніми дітьми, спільної організації батьками та вчителями співпраці з підприємствами для отримання інформації про це підприємство, проходження практики. Для цього Міністерству освіти та науки, молоді та спорту України потрібно внести у плани роботи соціального працівника, соціального педагога та психолога зміст роботи та

заходи соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді у співпраці між школою, батьками та підприємствами.

1г). Упровадження в програму шкільного навчання двотижневої практики учнями у різних установах, організаціях, підприємствах, фірмах у 7 або 8 класі для ближчого ознайомлення з бажаною професією.

1д). Упровадження у програму шкільного навчання таких предметів: “Суспільствознавство”, “Працезнавство”, “Економіка”, “Професія” та покращити підготовку до вибору професії у сфері обов’язкових фахових предметів. Міністерству освіти та науки, молоді та спорту України розробити навчальні плани та впровадити у програму шкільного навчання згадані предмети.

1е). Введення у шкільну програму проектного навчання у визначені дні та тижня економічних проектів. Міністерству освіти та науки, молоді та спорту України розробити навчальні плани та впровадити поступово у програму шкільного навчання згадані форми навчання. Для декількох загальноосвітніх шкіл у різних містах впровадити проектне навчання з метою випробування його ефективності у вітчизняній педагогічній практиці.

2. У тісній співпраці Міністерства праці та соціальної політики України і Міністерства освіти та науки, молоді та спорту України запозичити досвід розробки “Паспорту вибору професії” трьох видів: А, В, С (А – для молоді, яка має труднощі у навчанні; В – для молоді, яка готується до професійної освіти; С – для молоді, яка готується до вищої освіти), що допоможе забезпечити соціально-педагогічну підтримку як превентивну, так і оперативну; адаптувати його з урахуванням металевих особливостей у вітчизняну практику і впровадити у діяльність 2-3 шкіл у різних містах з метою визначення ефективності у вітчизняній практиці. Превенція здійснюється, починаючи з 7, 8, 9-го класів, при цьому треба задіяти вчителів, батьків, підприємства (для проходження практики).

3. Покращення діяльності служб зайнятості:

3а). Підготовка працівників служби зайнятості й соціальних педагогів як профконсультантів з метою підвищення якості превентивної та оперативної соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді. Створення та введення Міністерством освіти та науки, молоді та спорту України і Міністерством праці та соціальної політики України окремих спеціальностей, таких як профконсультант-психолог у вищих навчальних закладах при кафедрах психології та педагогіки чи в Інституті підготовки працівників служби зайнятості.

3б). Покращення діяльності центру зайнятості шляхом доповнення (реорганізації) згідно з ЄТОНН секторів роботи з безробітними, зокрема з безробітною молоддю такими структурними одиницями, як: служба посередництва у працевлаштуванні, служба профконсультування та профінформування; відділ реабілітації (робота з особами з обмеженими можливостями); центр самообслуговування; служба з питань вищої освіти та академічних професій; відділ з питань нелегальної зайнятості. Розробити державною службою зайнятості й Міністерством праці та соціальної політики



України реорганізацію ЄТОНН і випробувати на базі декількох служб зайнятості у різних містах цю технологію.

3в). Покращення діяльності профінформаційного сектору шляхом розширення його та запозичення досвіду діяльності німецького центру професійного інформування, який здійснює превенцію безробіття молоді та безпосередньо надає соціально-педагогічну підтримку безробітній молоді. При цьому застосовувати інноваційні форми роботи з безробітною молоддю, зокрема з випускниками загальноосвітніх та професійних шкіл.

3д). Розроблення державною службою зайнятості та Міністерством праці та соціальної політики України диференційного розподілу роботи фахівців служби зайнятості, орієнтуючись на агентство праці Німеччини з урахуванням вимог ринку праці України таким чином: профконсультант молоді з робітничих професій, профконсультант дорослого населення з робітничих професій, профконсультант з особами з обмеженими фізичними можливостями, профконсультант абітурієнтів, випускників ВНЗ; профконсультант з академічних професій; консультант з питань навчання та роботи за кордоном та випробувати на базі декількох служб зайнятості у різних містах цей розподіл.

3е). Збільшення державною службою зайнятості часу профінформування та профконсультування психологом-профінформатором та профконсультантом безробітних, у тому числі випускників загальноосвітніх та професійних шкіл, з метою кращого вивчення їхньої ситуації щодо професійного зростання.

#### 4. Налагодження міжсекторної взаємодії:

4а). Відновлення і вдосконалення елементів дуальної системи навчання професійного навчання (поєднання навчання у державному професійному закладі та безпосередньо на підприємстві).

4б). Застосовування первинної професіоналізації молоді шляхом впровадження “трудоного року”, що забезпечить випускникам, які не вступили до професійного навчання, працевлаштування протягом одного року; можливість визначення молоддю особою вибору відповідної професії; виконання необхідної для суспільства соціальної чи екологічної роботи.

4в). Передача державою функцій соціального обслуговування до недержавних організацій (на зразок Інтернаціонального Союзу в Німеччині), вибраним на конкурсній основі, що дасть можливість цим організаціям здійснювати превентивну та оперативну соціально-педагогічну підтримку безробітної молоді.

5. Створення законодавчої бази для вищевказаної превентивної та оперативної соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді, а також:

5.а. Для матеріальної допомоги сім'ям, в яких діти здобувають професійну освіту в Німеччині, діє Закон “Про підтримку професійної освіти при посередництві планування та дослідження”. Для покращення шансів здобуття професійної освіти та для покращення шансів на ринку праці для українських учнів слід створити подібний закон, який би гарантував матеріальну допомогу, при якій сума дотації включає не лише доплату за вартість житла, а й проїзду (якщо місце проживання учнів або студентів, знаходиться на значній відстані від місця навчання), засобів професійного навчання та робочого одягу.

5.б. На допомогу студентам, які навчаються у середніх, професійних та вищих школах слід створити подібний закон, який діє у Німеччині. Це – Закон “Про сприяння освіті”. За цим законом розраховується сума, яка необхідна для забезпечення стандартних умов проживання протягом навчання та перевіряються доходи студента та батьків для того, щоб визначити чи є у них достатньо ресурсів для фінансування навчання. Підтримка є поєднанням гаранту та позики: 50% наданих студенту коштів розцінюються як гарант, тоді як інші 50% є позикою, що має бути повернена. Позика має декілька зручних моментів для студента: по-перше, вона є безпроцентною, по-друге, повернення коштів повинно початись тільки через п’ять років після завершення навчання і може виплачуватися незначною сумою на місяць протягом 20 років.

*Журба К.О.*  
*м. Київ*

## **ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ В СІМ’Ї У ЗАРУБІЖНОМУ ДОСВІДІ**

*Анотація.* У статті розглянуто теоретичні засади виховання культури гідності у школярів. Проаналізовано філософські, психологічні та педагогічні джерела. Охарактеризовано основні тенденції виховання культури гідності в сім’ї.

*Ключові слова:* особистість, культура гідності, повага, виховання, теоретичні засади.

Розвиток суспільства неможливий без визнання цінності кожної людини та її гідності. Основи культури гідності людини закладаються в сім’ї. Водночас кожна людина є повноправним членом суспільства, бере активну участь у розбудові країни, користується всіма правами і свободами, а отже має право на захист і визнання своєї гідності, що знайшло відображення у міжнародному та українському законодавстві. На культурі гідності підрастаючого покоління негативно позначаються ті кризові явища, які існують як на рівні суспільства, так і окремої сім’ї. Тому в сучасних умовах дедалі більшої актуальності набуває проблема виховання культури гідності підрастаючого покоління у сім’ї.

Основними чинниками, які забезпечують виховання культури гідності молодших підлітків у сім’ї є повага до особистості дитини, її розуміння і прийняття, підтримка і педагогічна допомога, індивідуальність і неповторність виховних умов кожної сім’ї.

Почуття гідності є важливою моральною якістю, за якої людина чинить так, як належить її сутності і призначенню, як повинна чинити саме людина. Людина, яка володіє такою важливою моральною якістю, усвідомлює власну цінність для інших людей, для суспільства, незалежно від соціального статусу, багатства, професії, національності. Почуття власної гідності і повага до себе – це те, що найбільше підносить людину, сприяє самореалізації, творчому самовиявленню. Це потреба позитивної самооцінки своїх вчинків, осмислена гордість за себе. Але людина має поважати не тільки свою гідність, але й гідність інших людей. Гідна людина поводить себе гідно – не принижується сама і не принижує інших. Гідна людина чинить гуманно і справедливо, навіть якщо ніхто цього не бачить і не може оцінити. Ніколи не зробить комусь боляче, не стане

брехати, інтригувати проти інших, не бажаючи зраджувати людське у собі. Також почуття власної гідності нерозривно пов'язане з усвідомленням своїх прав і обов'язків на рівні сім'ї, суспільства, громади. У роботах західних науковців культура гідності розкривається переважно через самоповагу, самооцінку і самоствавлення.

Досліджуючи взаєностосунки батьків і підлітків, Р. Дайлі з Каліфорнійського університету дійшов висновку, що діти, до яких ставляться як до унікальних, особливих, котрі відчувають свою значимість у родинному колі, яких дорослі постійно підтримують у їхній творчій самореалізації, набагато краще розвиваються, є більш відкритими і щирими з батьками, досягають більших успіхів, ніж ті, котрих постійно критикують, занижують їхню оцінку і досягнення, що часто стає причиною замкнутості і різноманітних відхилень. Особлива увага приділялась створенню атмосфери сімейного виховання, яка, на думку дослідника, є визначальною у вихованні особистісної гідності [1].

Цікавим також є дисертаційне дослідження С. Леві "Compensatory contribution of grandparents to their grandchildren's psychological well-being as measured by self-esteem" ("Компенсаційний внесок бабусь і дідусів у психічне здоров'я внуків, що виявляється у почутті власної гідності"), яка опитала 86 осіб із багатопоколінної сім'ї і встановила позитивний вплив бабусь і дідусів на виховання почуття власної гідності в онуків, що обумовлювалося доброзичливим ставленням до дітей, їх позитивною оцінкою, підтримкою, схваленням, виявом турботи і уваги до особистості дітей. При цьому 88% респондентів відмітили позитивний вплив бабусь і дідусів на становлення самоповаги у дітей, 71% – переконані, що спілкування з бабусями і дідусями для них є унікальним, набагато кращим і позитивнішим, ніж з батьками, 76% – звернули увагу на роль їхньої турботи і любові до дітей. При цьому 52% респондентів із заниженою самооцінкою відмітили компенсаційний вплив бабусь і дідусів, які, спираючись на прихильність дітей, змогли підвищити рівень їхньої самооцінки і гідності [2, с. 26–34].

Надзвичайно важливим аспектом у вихованні культури гідності є ставлення батьків до власних дітей. У тих сім'ях, де є двоє чи більше дітей, батьки часто по-різному ставляться до них: одній дитині припадає більше уваги і любові, іншій менше. Одній дитині довіряють, іншій – ні. Це обумовлено різними об'єктивними і суб'єктивними чинниками і життєвими обставинами. Однак таке виділення однієї дитини чи її порівняння не на користь іншої негативно позначається на почутті особистісної гідності тої дитини, яка програє у порівнянні, а також створює напругу і нездорове суперництво у стосунках самих дітей. Саме вплив батьківського фаворитизму на становлення особистісної гідності підлітків і досліджувала Ш. Куперфіш. Зокрема, нею було встановлено, що 49,7% переживали такі ситуації у своїй сім'ї, 37,6% – побували у ролі нелюбимих дітей, 12,2% – досі сприймають себе у невивігдному світлі [3, с.78].

Негативно на культурі гідності молодших підлітків позначаються насилля у сім'ї, несправедливі звинувачування дітей, приниження, розрив духовного зв'язку між батьками і дітьми. Часто депресії батьків негативно позначаються на

якості виховання культури гідності батьків, оскільки в такому стані їм важко контролювати свої почуття, емоції, виявляти відкритість, щирість, тактовність і розуміння дітей. Саме на цей аспект звернула увагу Т. Мейтіс у своєму дослідженні “Implicit self-esteem in adolescents with parental history of depression” (“Занижене почуття власної гідності у підлітків з батьківською історією депресії”). Депресії у батьків формують у дітей підвищену вразливість і надчутливість до критики, почуття вини і розпачу, нездатності приймати будь-які рішення через страх бути покараним чи звинуваченим навіть у звичайних ситуаціях.

Дещо схожі думки ми знаходимо і в роботі американського психолога Р. Гайя, який звернувся до теоретико-методичного підходу у формуванні позитивного почуття власної гідності у дітей в сім’ї на основі теорії Ділового Аналізу, зважаючи на стан сім’ї, вікові особливості дітей, проаналізував різноманітні кризові явища, притаманні сім’ї, розробив механізми підвищення самооцінки у дітей в сім’ї та становлення у них почуття гідності з опорою на християнські цінності [4].

Досліджуючи вплив на почуття власної гідності міжособистісних стосунків у сім’ї і соціальних впливів, М. Галвінхил у своєму дослідженні “Self-esteem as a mediator between the quality of interpersonal relationships in the family and children’s social acceptance by peers” звертає увагу на те, що найбільш успішними у соціумі (школі), з високим рівнем самосприйняття є діти, оточені любов’ю і підтримкою у родині. Ті діти, які мали певні проблеми чи непорозуміння з батьками, намагалися самостверджуватись у колективі через агресію чи, навпаки, підпадали під вплив однокласників з лідерськими якостями.

Отже, актуальність окресленої проблеми, недостатнє вивчення передового зарубіжного досвіду та нагальна потреба створення відповідних умов для виховання у молодших школярів культури гідності у сучасній сім’ї, обумовлюють пошук адекватних часових виховних методик і технологій, розробки відповідного змісту та використання доцільних форм і методів у вихованні культури гідності підростаючого покоління.

### Література

1. Dailey R. Confirmation and adolescent development: The relationship between parental confirmation and adolescent self-esteem, identity, and openness : dissertation – „Communication, Developmental psychology, Personality” / Rene M., Ph.D Dailey. – Santa Barbara : University of California, 2005. – 240 p.
2. Levy S. Compensatory contribution of grandparents to their grandchildren's psychological well-being as measured by self-esteem : dissertation – „Psychotherapy” / Sigalit, Ph.D Levy . – New York : Adelphi University, The Institute of Advanced Psychological Studies, 2004. – 107 p.
3. Kuperfish Sh. Parental favoritism, self-esteem and locus of control : dissertation – „Psychotherapy” / Sharon Kuperfish. – San Francisco : Alliant International University, 2005. – 73 p.
4. Guy R. A theoretical-educational approach of developing positive self-esteem in children by implementing the theories of Transactional Analysis in the context of the family / Ronald, Ed.D Guy. – New Orleans Baptist Theological Seminary, 1977. – 225 p. – („Academic guidance counseling, Psychotherapy”).
5. Galvinhill M. Self-esteem as a mediator between the quality of interpersonal relationships

in the family and children's social acceptance by peers : dissertation – „Social psychology, Psychotherapy, Personality”/ Marcia Lea Galvinhill. – Ohio : University of Cincinnati, 2001. – 77 p.

*М. Д. Зубалій*

*м. Київ*

## **ОРГАНІЗАЦІЯ І ПРОВЕДЕННЯ ТУРИСТСЬКИХ ПОХОДІВ МІСЦЯМИ СЛАВИ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ**

**Анотація.** У статті розкрито організацію і проведення туристських походів місцями слави українського народу з учнями допризовного віку.

**Ключові слова:** туристські походи, фізичне виховання, пошукова робота, учні допризовного віку.

**Актуальність.** Вивчення і аналіз колективних форм організації військово-патріотичної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах з допризовною молоддю засвідчують, що серед них одними з найефективніших є туристські походи місцями бойової слави нашого народу. Найчастіше вони організовуються з допризовниками на початку і в кінці навчального року та під час канікул з метою активного відпочинку, зміцнення здоров'я, розвитку основних фізичних якостей, загартування характеру, закріплення нових знань, умінь і навичок з допризовної підготовки, фізичної культури, проведення в походах пошукової та суспільно корисної роботи. Саме ця робота найбільше сприяє військово-патріотичному вихованню та організації здорового способу життя допризовної молоді.

Під час проведення туристських походів місцями бойової слави українського народу допризовники знайомляться з різними явищами природи, умовами життя і побуту сільського й міського населення Української держави. Активний рух тією чи іншою місцевістю пішки, на лижах, човнах, велосипедах тощо, подолання природних і штучних перешкод, часто в складних умовах, виробляє в юнаків допризовного віку настирливість, силу волі, самостійність, дисциплінованість, наполегливість, розвиває й закріплює в них такі необхідні майбутнім воїнам якості, як ініціатива, взаємовиручка, колективізм, уміння спілкуватися зі старшими тощо. Ці людські якості допоможуть їм успішно служити в армії, досягти успіхів у майбутній професійній діяльності, стати відомими людьми Української держави, які докладуть своїх фізичних й інтелектуальних зусиль до того, щоб Україна ввійшла до числа найрозвинутіших країн світу.

Основна мета походів місцями бойової слави українського народу: збір і вивчення матеріалів про історію рідного краю; уточнення маршруту бойових дій військових частин, партизанських загонів, що вивчаються в загальноосвітніх школах; установлення місць розміщення їхніх командних пунктів; зв'язок з учасниками Великої Вітчизняної війни, ветеранами праці й запис їхніх спогадів; шефство над інвалідами війни і праці, сім'ями загиблих воїнів, надання їм посильної допомоги; утримання в належному вигляді братських могил і місць захоронення загиблих у роки війни воїнів; пошук й увічнення імен загиблих за свободу і незалежність нашої держави воїнів; збір

бойових реліквій для створення й організації роботи музеїв бойової слави, кімнат і куточків героїв, чиї імена носять загальноосвітні школи; створення літопису колективу школи тощо.

Учасниками походів місцями бойової слави українського народу в сучасних умовах є юнаки і дівчата, зокрема допризовна молодь, що вивчають бойові традиції нашого народу, беруть активну участь у пошуковій роботі, пропаганді й увічненні бойових подвигів відважних воїнів, продовжують героїчні традиції старших поколінь відмінним навчанням, наполегливим оволодінням основ майбутніх професій та підготовкою до військової служби в армії.

До походів також залучаються на окремих маршрутах учасники бойових дій, колишні військовослужбовці, діячі науки і культури, літератури і мистецтва, вчителі фізичної культури й викладачі предмета “Захист Вітчизни”, які беруть активну участь у військово-патріотичному вихованні допризовної молоді, допомагають їй оволодіти історичним досвідом героїчної боротьби українського народу за свою національну незалежність. Вони намагаються правдиво розповісти й показати учням допризовного віку місця бойових дій військових частин і підрозділів під час визволення населених пунктів від ворога.

Останніми роками роль туристських походів місцями бойової слави українського народу у військово-патріотичному вихованні допризовної молоді значно підвищилась. Це пов'язано насамперед з уведенням туризму в Державний стандарт освітньої галузі “Здоров'я і фізична культура”, навчальні програми “Захист Вітчизни”, “Основи здоров'я і фізична культура” для 5–9 класів, “Фізична культура” для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Ці туристські походи завчасно плануються й проводяться з учнями старших класів за спеціально розробленими маршрутами. Вони найчастіше проходять через місця з героїчним минулим нашої країни, подвигами українського народу в роки Великої Вітчизняної війни та боротьби за національну незалежність.

Метою багатоденних походів допризовників місцями бойової слави українського народу є:

- вивчення і пропаганда героїчних подвигів українського народу в роки Великої Вітчизняної війни та післявоєнний період;
- відвідання місць, пов'язаних з життям і військовою діяльністю видатних українських воєначальників;
- збір і вивчення матеріалів про економічний і соціальний розвиток рідного краю, бойові і трудові традиції земляків, сьгоднішні досягнення в будівництві незалежної Української держави;
- проведення зустрічей і бесід з активними учасниками і очевидцями героїчних подій, новаторами і передовиками виробництва, Героями Радянського Союзу, Героями України, запис спогадів учасників Великої Вітчизняної війни, створення фото-і фонотек про своїх земляків, чиє життя і діяльність є прикладом для допризовної молоді;
- пошук місць дислокації військових частин і підрозділів, рубежів

оборони, командних і спостережних пунктів, переправ через ріки, партизанських стоянок у роки Великої Вітчизняної війни;

- приведення до належного вигляду братських і безіменних могил, місць захоронення воїнів, посадка дерев, кущів, квітів, закладка алей пам'яті героїв на місцях їхніх бойових дій, пошук і увіковічення імен полеглих за свободу і незалежність Української держави.

Як бачимо, можливостей для проведення того чи іншого виду суспільно корисної і військово-патріотичної роботи допризовної молоді на маршрутах туристських походів місцями бойової слави українського народу багато. Це засвідчують наведені вище доступні й популярні форми та напрями діяльності допризовної молоді. Проте не слід підходити до їх вибору для учнів того чи іншого класу формально, без урахування побажань більшості учасників туристських походів, їхньої спеціальної і загальнофізичної підготовки. Головне в цій діяльності допризовників – висока громадська активність, свідомо безкорислива пошукова робота, її патріотична спрямованість, бажання кожного зробити свій посильний внесок у те, що створено руками нашого народу, в загальну справу розбудови незалежної Української держави у сучасний період.

Висновки. Таким чином, туристські походи місцями бойової слави українського народу, основані на добровільності, ініціативі й самодіяльності допризовників, за їх правильної педагогічної спрямованості позитивно впливають на розвиток у них патріотичних почуттів і переконань, сприяють військово-патріотичному вихованню й підготовці юнаків до військової служби у Збройних Силах України. Тому в усіх загальноосвітніх школах туристські походи потребують пильної уваги педагогів щодо їх організації і проведення й дотримання організаторами необхідних педагогічних умов. Найважливішими з них є такі: туристські походи місцями бойової слави українського народу сприяють військово-патріотичному вихованню допризовної молоді тоді, коли вони організовуються завчасно, старт і фініш яких проводиться святково, за участі представників громадськості, ветеранів Великої Вітчизняної війни і праці й не від випадку до випадку, а регулярно і своєчасно для даного учнівського колективу; туристські походи місцями бойової слави сприяють формуванню в допризовників патріотичних почуттів і переконань за умов, якщо вони проводяться не як окремі військово-патріотичні заходи класу, загальноосвітньої школи, а спільно з іншими сучасними формами військово-патріотичного виховання молоді, що готується до військової служби в Збройних Силах України.

#### Література

1. Зубалій М.Д. Форми військово-патріотичне виховання допризовної молоді / М.Д. Зубалій. – К., 2010. – 272 с.
2. Зубалій М.Д. Пішохідний і лижний туризм / М.Д. Зубалій, В.С. Петровський. – К. : Здоров'я, 1984. – 128 с.
3. Зубалій М.Д. Пішохідний туризм / М.Д. Зубалій. – К. : Здоров'я, 1977. – 88 с.
4. Шашло Т.М. Військово-патріотичне виховання шкільної молоді / Т.М. Шашло. – К. : Рад.школа, 1969. – 240 с.

## **СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДО ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ У ВІДКРИТОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

*Анотація.* Розглянуто специфіку підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до життєдіяльності у відкритому суспільстві, визначено педагогічні засоби щодо вирішення проблеми.

*Ключові слова:* підготовка старшокласників, життєдіяльність, школа-інтернат, відкрите суспільство.

Підготовка старшокласників шкіл-інтернатів до життєдіяльності у відкритому суспільстві є важливою проблемою, оскільки в цих закладах виховуються діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування, діти з проблемних і матеріально незабезпечених сімей, які потребують особливої уваги з боку суспільства.

Готовність старшокласників шкіл-інтернатів до самостійної життєдіяльності у суспільстві – інтегральна особистісна якість, яка свідчить про сформованість стійких особистісних характеристик як передумов успішного самовиявлення у житті.

Без врахування таких специфічних чинників, як недоліки навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи-інтернату, соціальне сирітство, специфіка контингенту учнів шкіл-інтернатів, негативні аспекти впливу інтернатного закладу на психологічний та соціальний розвиток вихованців та організаційно-педагогічні проблеми функціонування шкіл-інтернатів, особливості раннього юнацького віку, неможливо визначити дієвість тих чи інших педагогічних засобів, проектувати виховні стратегії щодо підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до життєдіяльності у відкритому суспільстві.

Розглянемо недоліки навчально-виховного процесу, які, на нашу думку, заважають підготовці старшокласників шкіл-інтернатів до життєдіяльності у відкритому суспільстві. Ці чинники породжуються цілим рядом суперечностей:

– між замовленими суспільством і особистістю цілями та існуючою системою шкільної соціалізації:

– між потребою в розвитку системної компетентності випускника загальноосвітньої школи та безсистемною організацією різних позакласних форм освітнього процесу;

– між зростаючою потребою старшокласників у самостійності та збереженні домінуючої ролі вчителя як організатора навчально-виховного процесу;

– між бажанням більшості старшокласників активно впливати на життя школи, організацію позаурочної діяльності, з одного боку, та бюрократичними формами, характером шкільного самоврядування, – з іншого [2, с. 147].

Ці суперечності відображаються на процесі підготовки старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів до життєдіяльності у відкритому суспільстві, оскільки ускладнюються рядом чинників:



1. Засвоєння основного обсягу інформації на уроках проходить на рівні запам'ятовування та відтворення правильних відповідей, що, загалом, виявляє репродуктивний характер навчання старшокласників, хоча й сприяє їх успішній підготовці до незалежного тестування, складання іспитів тощо. Школа, як і раніше, готує людину “знаючу”, а не людину, яка здатна вирішувати життєві проблеми

2. Орієнтація на середнього учня, формальні вимоги до всіх учнів без диференціації їхніх здібностей та інтересів; надмірна опіка, яка гальмує розумовий розвиток старшокласників шкіл-інтернатів, знижує їхню навчальну активність та породжує в школі атмосферу нудьги та безвідповідальності.

3. Сучасний освітній процес створює сприятливі умови щодо інтеріоризації досвіду людства, але можливості щодо індивідуалізації старшокласника у навчально-виховному процесі обмежені. Отже, інтеріоризуючи досвід людства, старшокласник має обирати свою соціальну позицію відносно основних сфер життєдіяльності.

4. Значним недоліком організації навчально-виховного процесу у школах-інтернатах є те, що позаурочна виховна діяльність часто має розважальний характер, у результаті чого учні звикають до легкодоступних, поверхових форм організації дозвілля.

5. Сучасна загальноосвітня школа-інтернат не готує випускників, здатних досить зріло брати участь у політичному житті країни.

6. Профорієнтаційна робота в сучасній загальноосвітній школі-інтернаті не до кінця вирішує завдання підготовки молодої людини до вибору професійної діяльності. Дуже часто проблему їхнього професійного самовизначення вирішують інші: професійна система закладів інтернатного типу, як правило, тісно пов'язана із середніми спеціальними закладами, навчаючись у яких, вихованці перебувають на повному державному забезпеченні. Оскільки професійне самовизначення є складовою особистісного самовизначення, то це надалі може відобразитися на всьому ході становлення особистості.

Слід зазначити, що названі недоліки навчально-виховного процесу значно заважають підготовці старшокласників шкіл-інтернатів до життєдіяльності у відкритому суспільстві.

Становлення особистості вихованця інтернатного закладу, як правило, проходить в умовах соціального сирітства.

У школах-інтернатах зосереджений специфічний контингент учнів, для яких характерними є: наявність деприваційного синдрому; втрата інтересу до навчання; труднощі у спілкуванні з оточуючими, поверховість почуттів; складність у сфері самопізнання; агресивність, схильність до нервових зривів, депресія, пасивність, підвищена вразливість, порушення емоційних контактів з оточуючими, недовіра до дорослих, почуття відчаю та безнадійності; орієнтація на пристосування; відсутність можливості засвоєння позитивного соціального досвіду батьків або засвоєння негативного асоціального батьківського досвіду тощо.

Отже, специфіка контингенту вихованців інтернатних закладів суттєво ускладнює процес підготовки до самостійної життєдіяльності.

Наступний специфічний чинник, що значно ускладнює процес підготовки старшокласників інтернатних закладів до самостійної життєдіяльності, – негативний вплив умов інтернатних закладів на психічний, соціальний розвиток учнів, а саме: заорганізованість життєдіяльності школярів, наслідками якої є орієнтація поведінки дитини на тотальний контроль з боку педагогів; превалювання авторитарної педагогіки; формалізм у виховній роботі: “педагогіка заходів”, відсутність індивідуального підходу до дитини, гіперопіка вихованців; недостатні можливості щодо формування соціальної відповідальності вихованців; обмеження соціального простору, наслідками якого є: вимушена адаптація до великої кількості однолітків, труднощі спілкування тощо; організаційно-педагогічні проблеми функціонування шкіл-інтернатів.

Відхилення в розвитку особистості дитини, що виховується в умовах школи-інтернату, найбільш помітні в підлітковому та ранньому юнацькому віці.

Юнацький вік взагалі та рання юність зокрема становлять групу підвищеного ризику. По-перше, даються взнаки внутрішні труднощі перехідного віку, починаючи з психогормональних процесів та закінчуючи перебудовою Я-концепції. По-друге, суміжність та невизначеність соціального стану юнацтва. По-третє, суперечності, що обумовлені перебудовою механізмів соціального контролю: дитячі форми контролю, що засновані на додержанні зовнішніх норм і слухняність щодо дорослих уже не діють, а дорослі засоби, що передбачають свідому дисципліну та самоконтроль, ще не склалися та не зміцніли [1, с. 175].

Значна кількість названих чинників, які ускладнюють підготовку старшокласників шкіл-інтернатів до життєдіяльності у відкритому суспільстві, можуть бути усунені педагогічними засобами, а саме:

- залучення старшокласників шкіл-інтернатів соціальної діяльності, що домає, природно, просоціальний характер із засвоєння соціального досвіду, при цьому звертати увагу не тільки на рівень інтеріоризації старшокласниками соціальних норм та відносин, а й цінностей, яких потребує сучасність;

- сприяти усвідомленню старшокласниками шкіл-інтернатів соціальних відносин (основ конституційного устрою, прав, свобод, громадянської відповідальності, ролі сім’ї та суспільства тощо), оволодінню старшокласниками школи-інтернату основними соціальними ролями “громадянин”, “фахівець”, “сім’янин”;

- урізноманітнити обстановку та форми соціального життя; створити розвиваюче середовище, яке максимально сприяє розширенню соціалізації у трьох основних сферах: діяльності, спілкуванні, самопізнанні. Цьому буде сприяти активна участь вихованців у роботі шкільного самоврядування. Необхідно надати учням можливість пропонувати свої варіанти щодо облаштування життя та побуту, навчальних приміщень та шкільної садиби тощо; будувати взаємодію з вихованцями на основі педагогічної підтримки;

- у процесі роботи спиратися на прогресивні тенденції цього віку: прагнення щодо утвердження власних можливостей у спілкуванні з оточуючими, новими соціальними очікуваннями, готовність до засвоєння нових

видів діяльності, бажання (не завжди усвідомлене) бути корисним суспільству, потребу знайти гідне місце у взаємовідносинах з людьми.

### Література

- 1 Кон И. С. Психология старшеклассника / Игорь Семенович Кон. – М. : Просвещение, 1982. – 207 с.
2. Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе / [под ред. А. П. Тряпициной]. – М. : Владос, 2001. – 243 с.

*А. В. Корнієнко*

*м. Київ*

## МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ГУРТКАХ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

**Анотація.** В статті розкрито основні положення методики формування соціальної компетентності підлітків у гуртках декоративно-ужиткового мистецтва позашкільних навчальних закладів.

**Ключові слова:** соціальна компетентність, гурток декоративно-ужиткового мистецтва, позашкільні навчальні заклади.

Сформованість соціальної компетентності у вихованців позашкільних навчальних закладів обумовлює прояв та розвиток важливих людських якостей особистості, ставлення до праці, оволодіння соціальним досвідом. Соціальна компетентність характеризує взаємодію людини із суспільством, соціумом, іншими людьми, виступаючи як сукупна характеристика громадянської зрілості.

Мета статті – розкрити методику формування соціальної компетентності підлітків у гуртках декоративно-ужиткового мистецтва позашкільних навчальних закладів, використану нами на етапі формувального експерименту.

У своєму дослідженні ми припустили, що ефективно формування соціальної компетентності підлітків у гуртках декоративно-ужиткового мистецтва в позашкільних навчальних закладах ефективно здійснюватиметься за умови спрямованості змісту пізнавально-практичної діяльності підлітків на розширення їхніх уявлень про закони культури спілкування між людьми; поєднання у навчально-виховному процесі традиційних та інноваційних форм, методів і засобів виховання соціальної компетентності в учнів; відповідної методичної підготовки педагогів гуртків декоративно-ужиткового мистецтва позашкільних навчальних закладів.

Сутністю нашої науково-дослідної роботи було створення невеликих стабільних груп підлітків за інтересами. Організація цих груп була ефективною для формування таких притаманних для соціальної компетентності якостей, як самостійність, відповідальність, самопізнання, самоповага, рефлексивність, довіра до інших, уміння встановлювати контакти та співпрацювати з іншими людьми тощо. Групи за інтересами були також сприятливим середовищем для підвищення самооцінки, оскільки забезпечувалися найкращі умови для активної участі кожного у вирішенні власних і спільних проблем, що важливо у формуванні соціально компетентної особистості.

Ми пропонували гуртківцям спільно виготовити вироби з різних матеріалів, використовуючи різну технологію, але з однаковою назвою. Група ділилася на команди. Кожній команді давалося завдання створити композицію, використовуючи різні техніки. Перша група дітей створювала композицію, використовуючи акварельні фарби, доповнюючи малюнок аплікацією з природних матеріалів. Друга група дітей використовувала гуаш, акцентуючись на якомусь одному кольорі, доповнюючи роботу аплікацією-мозаїкою. Третя група дітей працювала у техніці аплікації, паперової пластики тощо. Четверта – виготовляла виріб із глини, пластиліну чи солоного тіста. Такі творчі групові завдання розвивали уяву, творче мислення учнів, сприяли нестандартному вирішенню поставленого завдання, а також розширювали уявлення учнів про правила культури спілкування між людьми.

Так, у СЮТ Дніпровського району м. Києва, де проводилася наша науково-дослідна робота, вихованці гуртка декоративно-ужиткового мистецтва “Петриківський розпис” проводили майстер-клас на тему: “Великодні писанки” для вихованців гуртків науково-технічного напрямку. Побудовано цей захід було таким чином: керівник гуртка брав на себе роль ведучого, а учні-помічники сиділи за столами побригадно і виготовляли писанки, крапанки, дряпанки, восковки-бісерки. Керівник гуртка в процесі заняття надавав можливість учням-помічникам продемонструвати глядачам свою роботу детально на кожному етапі виготовлення виробу. Наприкінці вихованці гуртків декоративно-ужиткового напрямку дарували свої вироби гостям і батькам.

Згідно з навчальним планом, розроблялися індивідуальні навчально-виховні маршрути для кожного учня, відповідно до його рівня вихованості соціальної компетентності. Особливу увагу ми приділяли учням, які мали низький рівень вихованості соціальної компетентності (занижений рівень самооцінки, відсутня взаємодія з іншими членами групи; загальноприйняті моральні цінності не є домінуючими у поведінці, спілкуванні та співпраці з однолітками та оточуючими). Попередньо з ними проводилися бесіди на теми пізнання дитиною самої себе, свого соціального середовища. Їхню діяльність ми спрямовували на виявлення в собі недоліків і слабкостей, вчили їх виправляти, підвищувати свій рівень самооцінки, домагалися розуміння необхідності дотримання правил поведінки в гуртку, вчили співвідносити власні устремління з інтересами інших членів гуртка. Корекція цих показників проводилася за допомогою спеціально підібраних, адаптованих та розроблених нами ігор, тренінгів, вправ. Серед вправ слід зазначити такі, як “Скільки в мені людей?”, “Хто я?”, “Я в сонячному промінні” тощо.

Вправа “Скільки в мені людей?” проводилася таким чином: пропонувалася цитата Уільяма Джеймса: “Коли зустрічаються дві людини, на зустрічі присутні шестеро – кожен з двох, яким він себе бачить; кожен з двох, яким його бачать; кожен з двох, яким вони уявляють себе насправді”. Після декількох хвилин роздумів ставилися питання для обговорення: “Як ви розумієте цю фразу?”, “Як самосвідомість людини пов’язана зі ставленням до батьків, друзів, однокласників?”.

У процесі виконання вправи “Хто я?” ми пропонували вихованцям у стовпчик записати цифри від 1 до 20. Навпроти кожної цифри зазначити якості,

якими вихованець себе характеризує (можна використовувати риси, почуття, інтереси для свого зображення), кожне речення починаючи з займенника: “Я ...” і розташовуючи за категоріями: “Я тілесне”, “Я емоційне”, “Я розумове”, “Я соціальне”. Потім обговорювалися питання: “Чи легким було для вас завдання?”, “Що особливо було важким?”, “Подивіться на співвідношення характеристик у кожній графі, які висновки ви для себе можете зробити?”. У бесіді вихованці відзначали, що характеризували себе як егоїста, а Категорія “Я соціальне” не була розкрита.

Вправу “Я в сонячному промінні” ми проводили під релаксаційну музику. Учням пропонувалося намалювати на аркуші паперу сонце: коло посередині і багато промінчиків у різні боки. У центрі кола потрібно було написати своє ім’я і намалювати автопортрет, біля кожного промінчика написати що-небудь гарне про себе. Завдання – записати якнайбільше хорошого про себе. Після цього вихованці вішали малюнок у себе вдома та кожного разу, згадуючи щось гарне про себе, домальовували промінчик. А якщо на душі ставало погано, діти могли подивитися на малюнок, згадати, про що думали, коли записували ту чи іншу свою якість.

На наступних заняттях ми обов’язково цікавилися, чи вдалося будь-кому підняти собі настрій за допомогою малюнка, чи з’явилися додаткові промінчики. Діти розповідали, що спеціально робили добрі справи, щоб намалювати додатковий промінчик: хтось допомагав по господарству, хтось робив без нагадування дорослих домашнє завдання.

З учнями із середнім рівнем вихованості соціальної компетентності основна робота полягала у залученні їх до діяльності, спрямованої на допомогу ближньому. Ці діти знали про свої недоліки, але не брали їх до уваги; мали достатні комунікативні здібності, але не завжди проявляли ініціативу у міжособистісній взаємодії; були здатні до співпраці, але більше прагнули до самостійної роботи; за необхідності могли співпрацювати з іншими членами групи. Прямого порушення норм соціальної поведінки у таких дітей не було, проте вони не завжди могли протистояти негативним зовнішнім впливам.

Робота з такими дітьми ґрунтувалася на залученні їх до проведення виставок, майстер-класів, виконання колективних завдань тощо. Цьому передувало проведення ігор, в процесі яких діти усвідомлювали необхідність і переваги колективної роботи. Наприклад, нами на заняттях гуртків декоративно-ужиткового мистецтва використовувалася гра “Змії та бджоли”.

Для проведення гри “Змії та бджоли” всі учасники розділялися на дві групи. Одна команда – “бджоли”, а друга – “змії”. Кожна група обирала свого короля. Королі виходили з кімнати та чекали, доки їх покличуть. У цей час ведучий ховав два предмети, які мали розшукати королі. Король “бджіл” мав знайти “мед” (губку), а король “змій” – ”ящірку” (олівець). “Бджоли” і ”змії” допомагали своїм королям тільки звуками – звук мав ставати сильнішим, коли королі наближалися до предметів. Перемагала та команда, яка знайшла предмети першою.

Після гри ми проводили опитування: “Як ви почувалися у ролі короля “бджіл” (“змій”)?”, ”Ваші групи добре вам допомагали?”, “Як ви вважаєте, губку

і олівець однаково було шукати?”, “Ви можете навести конкретні приклади, коли з кимось співробітничали?”, “Як ви вважаєте, чи діє у нашому колективі принцип співробітництва? Від чого це залежить?”.

В обговоренні діти зазначали, що королем можна бути тільки тоді, коли тобі допомагають. Ті, хто був королем у грі, дякували своїм командам за підтримку, відзначали, що в цьому завданні як ніколи потрібна була співпраця.

Учні, які мали високий рівень, були помічниками керівника гуртка, допомагали у доборі матеріалу до заняття, були організаторами проведення масових заходів.

У результаті в експериментальній групі, яка налічувала 175 учнів, динаміка рівнів сформованості соціальної компетентності змінилася в позитивний бік до закінчення формульованого експерименту: кількість учнів з низьким рівнем зменшилася на 14,7 %, із середнім – зросла на 6,8 %, з високим – на 7,9 %.

*Т. В. Кравченко*

*м.Київ*

## **БАТЬКІВСЬКЕ ВИХОВАННЯ І ЙОГО ВПЛИВ НА ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*Анотація.* Розкрито роль батьків у професійному самовизначенні дітей старшого шкільного віку; наведено зміст і результати визначення сформованості у батьків готовності до підтримки професійного самовизначення своєї дитини.

*Ключові слова:* батьки, дитина старшого шкільного віку, педагогічна готовність, професійне самовизначення, сімейне виховання.

Важливим фактором успішності професійного самовизначення дітей старшого шкільного віку є сімейні ідеали, інтереси, настановлення, цінності, які втілюються у виховному потенціалі батьків і набувають прояву в батьківсько-дитячих взаєминах, стилях сімейного виховання. Сім'я має забезпечити умови, які стимулювали б зростання дитини, внаслідок якого вона могла б самостійно взяти на себе відповідальність за той чи інший професійний вибір. Для цього батьки мають володіти відповідною педагогічною готовністю, під якою розуміємо інтегративне особистісне утворення, яке охоплює сукупність знань про сучасний світ професій, інтереси, нахили, індивідуальні особливості дитини, пов'язані з її професійним майбутнім, прагнення до підтримки усвідомленого формування нею свого професійного “Я”, вміння здійснювати таку підтримку.

Сформованість основних параметрів цієї готовності визначалася в процесі констатувального етапу експерименту, який проводився в старших класах шкіл Києва, Переяслав-Хмельницького та Прилук.

Результати анкетування показали, що (за даними самооцінки) добре знання інтересів, нахилів, професійних намірів своєї дитини, її індивідуальних особливостей характерне для 25,4% батьків. Фрагментарні знання з цього приводу зафіксовані у 43,8% батьків. 30,8% батьків не знають і не цікавляться інтересами дитини, нахилами, професійними намірами, її індивідуальні особливості розглядаються ними крізь призму формули “вони всі такі в цьому віці”.

Відповіді батьків на запитання щодо сфери діяльності, яку вони рекомендують обрати своїм дітям для майбутньої професії, розподілилися таким чином: виробництво (5,1% батьків), сфера обслуговування (15,3% батьків), наука (4,2% батьків), медицина (18,7% батьків), педагогіка (21,5% батьків), адміністративна діяльність (26,9% батьків), мистецтво (3,7% батьків), спорт (4,6% батьків). Вибір батьками тієї чи іншої сфери професійної діяльності для своєї дитини зумовлюється тим, що: передбачає творчий вид трудової діяльності (8,1% батьків), надає можливості для подальшого професійного зростання (17,4% батьків), потрібна в регіоні, де проживає сім'я, а отже, убезпечує від виникнення проблем з улаштуванням на роботу (26,3% батьків), відповідає традиціям сім'ї (14,4% батьків), передбачає високу заробітну плату (46,8% батьків), характеризується простою трудовою діяльністю й надає можливість не працювати повний день (16,5% батьків). Такий варіант відповіді, як „відповідає індивідуальним особливостям дитини” обрало лише 10,5% батьків, але тільки половина з них змогла назвати, яким саме.

Отже, більшість батьків у своєму ставленні до майбутньої професії дитини керується прагматичними настановленнями (найбільший відсоток позитивних відповідей припав на варіант “високий заробіток”). 37,5% батьків не змогли дати відповіді на запитання щодо улюблених навчальних предметів своїх дітей. При цьому половина з них переконані, що навчальні предмети ніяким чином не впливають на вибір дитиною майбутньої професії (“куди влаштую, там і буде працювати/навчатися”); інші загалом не цікавляться ані шкільним життям дитини, ані її захопленнями та інтересами.

Якщо порівняти за наведеними параметрами батьків різних міст, можна відзначити, що для батьків київських старшокласників більшою мірою характерне знання навчальних уподобань своєї дитини, але водночас вони характеризуються і більшою схильністю до авторитарного нав'язування їй своїх інтересів. Серед батьків, чиї діти навчаються в старших класах шкіл Переяслав-Хмельницького та Прилук, з одного боку, виразніше помітні тенденції до демократизації відносин з дитиною, а з іншого – вони частіше виявляються безпорадними у підтримці її професійних домагань.

Ці дані корелюються з результатами, отриманими на запитання щодо обізнаності батьків зі світом професій. Хорошу обізнаність із сучасним світом професій показало 24,3% батьків київських старшокласників, 17,8% і 18,1% батьків учнів відповідно шкіл Переяслав-Хмельницького та Прилук. Ще менша кількість (21,1% київських батьків, 16,6% батьків старшокласників шкіл Переяслав-Хмельницького та 16,2% батьків старшокласників шкіл Прилук) володіє знаннями щодо вимог, які висувають відомі їм професії до фахівця.

Глибоке, усвідомлене розуміння важливості виховання у дитини професійних інтересів, формування у неї свідомого ставлення до професійного майбутнього виявлене у 64,3% батьків. Проте близько третини з них спираються у такому вихованні на власні амбіції або нездійсненні мрії, які вони намагаються втілити в дитині шляхом застосування диктату і примусу. 35,7% батьків не надають уваги вихованню в дитини професійних інтересів, вважаючи, що цими питаннями має опікуватися школа.

Вивчення особливостей батьківсько-дитячих взаємин показало, що для 38,4% сімей характерна закритість від дитини, встановлення між нею і дорослими психологічної дистанції. У цих сім'ях авторитет батьків вважається непорушним і незаперечним. Як наслідок, батьки або деспотично виносять свій “вердикт” щодо бажаної професії дитини, незважаючи на її наміри, інтереси, врешті-решт, можливості, або повністю відсторонюються від обговорення цих питань, фактично знімаючи з себе відповідальність за власну поведінку, за можливі рекомендації щодо професійного майбутнього дитини.

Згідно з отриманими нами в процесі педагогічної діагностики даними, майже кожен четвертий з батьків займає позицію надання дитині повної самостійності у виборі майбутнього шляху через усвідомлену ними неспроможність надати їй будь-яку допомогу щодо цього. У своєму захопленні “вільним вибором” сина або доньки такі батьки доходять до приниження власного авторитету, беззаперечно схилившись перед своєю “дорослою” дитиною. Порівняно найбільша кількість таких батьків виявлена в школах Прилук (27,6% батьків). Трохи менша їх кількість виявлена в школах Києва (26,3% батьків).

Наведені дані повною мірою корелюються як з наведеними вище результатами анкетування, так і з результатами тестування, спрямованого на виявлення орієнтацій у сімейному вихованні. Відповідно до першої орієнтації, головним методом виховання визначається тиск на дитину (30,8% батьків). Ці батьки прагнуть регламентувати всі вчинки дитини, підмінюючи в такий спосіб її життєвий досвід своїм. При цьому виявлено групу батьків (6,3%), які не тільки придушують будь-яку ініціативу дитини, а й, караючи сина чи доньку, намагаються самоствердитися за їхній рахунок. Зрозуміло, що в цьому разі підготовленість батьків до підтримки професійного самовизначення дитини набуває деструктивного характеру.

Отже, результати педагогічної діагностики засвідчили наявність у батьків суперечливих настановлень щодо підтримки професійного самовизначення дитини старшого шкільного віку. Виявлено певну категорію сімей, в яких дітей виховують надто суворо, орієнтуючись на непохитний батьківський авторитет, не враховуючи при цьому індивідуальних особливостей дитини, темпів її розвитку, здібностей, переживань і почуттів. Зовсім інша картина спостерігається в “тривожних сім'ях”: постійне напруження батьків, страх перед неприємностями, що загрожують їхній дитині, надмірне оберігання її від уявних небезпек (фобія втрати, гіперопіка) зумовлюють розвиток у дитини залежності, невпевненості в собі, безвідповідальності, інфантильності, егоцентричності.

*С. В. Кушнар'ов*

*м. Київ*

## **ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ У НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ**

*Анотація.* Висвітлено роль і місце соціально-значущих якостей в системі соціальної адаптації та інтеграції неповнолітніх засуджених у суспільстві; здійснено аналіз стану цієї



проблеми та запропоновано модель формування соціально-значущих якостей особистості неповнолітніх засуджених у процесі їх ресоціалізації.

**Ключові слова:** соціально-значущі якості, неповнолітні засуджені, ресоціалізація.

Деструктивна для розвитку особистості, небезпечна за своїми наслідками соціальна ситуація, що склалася в українському суспільстві, висуває проблему виховання моральної, творчої особистості, одухотвореної ідеалами добра, здатної протистояти руйнівним ідеям і проявляти милосердя до оточуючих. Надзвичайно актуальна ця проблема для пенітенціарної школи, оскільки альтруїзм, гідність, доброта, милосердя, толерантність – це ті поняття, без яких неможливі будь-які пенітенціарні реформи.

Поза сумнівом, для того, щоб сучасні пенітенціарні установи справді стали закладами ресоціалізації засуджених, вони самі повинні бути ресоціалізовані. Необхідна принципова їх ресоціалізація, перехід від суто карально-репресивного характеру до системи, побудованої на охоронно-захисній концепції, перепідпорядкування гуманітарно-компетентним органам. У цьому контексті одним з найважливіших завдань соціальних фахівців є переформування інституту тотального типу, якими є місця позбавлення волі, на інститут соціального навчання. Детальний аналіз спеціальної літератури показав, що проблема формування соціально-значущих якостей у неповнолітніх засуджених у процесі групової добродійної діяльності є міждисциплінарною, актуальною, має не лише науково-теоретичний, але й практичний характер і вимагає глибокого вивчення в наукових дослідженнях. Однак, незважаючи на підвищений інтерес науковців, до сьогодні ця проблематика залишається новаційною, оскільки практично не вивчалася не лише в Україні, але й в інших країнах.

Формування й розвиток соціально-значущих якостей – процес надзвичайно складний, багатоаспектний, багатофакторний і достатньо довготривалий. Його необхідно особливо інтенсивно здійснювати саме у підлітковому віці.

Окремі аспекти проблеми формування соціально-значущих якостей у неповнолітніх засуджених знайшли своє відображення в дослідженнях О. Беци, С. Горенка, В. Кривуши, А. Макаренка, Г. Радова, В. Синьова, М. Супруна та ін. У своїх працях ці автори підкреслювали значимість гуманістичної спрямованості педагогічного процесу в місцях позбавлення волі, необхідність актуалізації позитивного потенціалу особистості, наповнення його моральним і духовним змістом.

Становлення соціально-значущих якостей відбувається шляхом присвоєння індивідом суспільно виробленого досвіду. Тобто, людина засвоює норми і цінності, у неї формується суспільна спрямованість, складається певна поведінка, ставлення до себе, до людей, до світу.

Змістовний аналіз можливостей методичного арсеналу вітчизняної науки показав, що з усього розмаїття наявних методів формування соціально-значущих якостей у неповнолітніх засуджених достатньо використовувати ті з них, що спираються на класичні психолого-педагогічні методи, зокрема: бесіда, лекція, диспут, переконання, приклад, вправа, моделювання проблемних ситуацій та ін.

Таким чином, формування соціально-значущих якостей у неповнолітніх засуджених може здійснюватися саме на усталеній методичній основі.

Окрім психолого-педагогічних методів формування соціально-значущих якостей для вирішення педагогічних завдань застосовуються різноманітні засоби, тобто предмети матеріальної і духовної культури (художня література, народна творчість, кінофільми і т.п.). Однак, використовуючи зазначені методи і засоби формування соціально-значущих якостей, необхідно пам'ятати, що вибір кожного з них залежить від рівня сформованості цих якостей і від вікових особливостей неповнолітніх засуджених.

З метою підвищення рівня ефективності процесу ресоціалізації, а також формування соціально-значущих якостей у неповнолітніх засуджених нами розроблено спеціальну модель (див. рис.), яка базується на принципах гуманізму, єдності виховання і суспільного життя, самостійності, свободи вибору, креативності, колективної добродійної діяльності.



**Рис.** Модель формування соціально-значущих якостей особистості неповнолітніх засуджених у процесі їх ресоціалізації

Наведена модель містить підготовчий, пізнавальний і конструктивний етапи, під час яких у неповнолітніх засуджених розвиваються соціально-значущі якості, відбувається оволодіння відповідними знаннями, уміннями і практичними навичками.

На першому – підготовчому етапі домінують ігрові засоби, спрямовані на розвиток експресивних, інтелектуальних і соціальних здібностей. На другому – пізнавальному етапі провідним типом діяльності неповнолітніх засуджених є соціально схвальна суспільно корисна діяльність. Перевага надається проектній, ігровій, змагальній діяльності, а також роботі в групах за інтересами. На третьому – пізнавальному етапі у неповнолітніх засуджених зміцнюються мотиви громадянського обов'язку, суспільної корисності, прагнення до самовиховання. Головними методами, формами і засобами на цьому етапі є тренінги, навчально-практичні конференції, профорієнтаційні заходи, дебати тощо. Поряд з колективною взаємодією неповнолітні засуджені здатні виходити на позицію чіткого визначення своєї індивідуальної ролі у соціумі.

Важливою умовою ефективності формування соціально-значущих якостей є не лише і не стільки послідовне входження неповнолітніх засуджених у вищенаведені етапи, але й виконання ними різноманітних ролей в умовах позбавлення волі (учасник, виконавець, організатор, керівник) з урахуванням ціннісних орієнтацій і вікових особливостей.

*О. П. Липецький*  
*м.Київ*

## **ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ ПІДЛІТКІВ У НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ГУРТКАХ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*Анотація.* Розкрито й обґрунтовано педагогічні умови формування пізнавальної самостійності підлітків, які навчаються у науково-технічних гуртках позашкільних закладів.

*Ключові слова:* дослідницька діяльність, пізнавальна самостійність, проектувальна діяльність, технічна творчість, позашкільні навчальні заклади

Пізнавальна самостійність – це якість особистості, яка охоплює єдину систему спрямованості, здібностей і вмінь індивіда своїми силами здійснювати пізнавальну діяльність, зокрема самостійно оволодівати загальнонавчальними та спеціальними знаннями, вміннями і навичками з метою вирішення задач, які є значущими для нього як для члена суспільства. Наявність пізнавальної самостійності забезпечує індивіду більш вигідне становище порівняно з тими людьми, які користуються стандартними прийомами оволодіння досвідом, сприяє його саморозвитку, дає можливість успішно розвивати вміння мисленнєвої діяльності, надає відчуття емоційного комфорту від прояву ініціативи, творчості.

Якісними характеристиками пізнавальної діяльності є активність і самостійність, які взаємозумовлені, взаємозв'язані і взаємно посилюють одна одну: в умовах мислительної активності виявляється самостійність індивіда, яка є необхідним внутрішнім стимулом розвитку мислення. Велику значущість у формуванні пізнавальної самостійності відіграють інтереси (вибіркова

спрямованість психічних процесів людини на об'єкти та явища навколишнього природного і соціального світу, вияв розумової та емоційної активності, які залежать від досвіду й знань особистості); потреби (прагнення до набуття нових знань, умінь і навичок); мотиви (внутрішні спонукання до оволодіння знаннями, вміннями і навичками).

Пізнавальна самостійність передбачає проведення індивідом власними силами цілеспрямованої пізнавальної діяльності, в основу реалізації якої покладаються наявні в нього знання і володіння методами здійснення діяльності. Опорні знання становлять змістовий аспект пізнавальної самостійності, а методи пізнавальної діяльності – її технічний або процесуальний аспект.

Нами уточнено сутність поняття “пізнавальна самостійність”, під яким розуміємо інтегративну якість особистості, що характеризує її здатність активно, вмотивовано і без сторонньої допомоги оволодівати новими знаннями і вміннями, самостійно використовувати їх у процесі вирішення пізнавальних задач. Визначено структурні компоненти (змістовий, мотиваційно-вольовий, операційний), критерії (знання про способи і прийоми вирішення пізнавальних задач; прагнення до отримання нових знань, здатність реалізовувати його без зовнішніх стимулів; вміння раціонально і самостійно вирішувати пізнавальні задачі; активність) і показники (систематизовані знання, фрагментарні знання, обмежені знання; стійкі прагнення і здатність, фрагментарні прагнення і здатність, відсутність прагнень і здатності; ґрунтовні вміння, несистематизовані вміння, відсутність умінь; творчість, довільна активність, вимушена активність, пізнавальна інертність) сформованості пізнавальної самостійності підлітків.

Нами проведено констатувальний експеримент, який показав, що найбільша кількість підлітків – (48,4 %) перебувала на середньому рівні сформованості пізнавальної самостійності, 39,0 % підлітків – на низькому рівні, 12,6 % – на високому рівні. За результатами теоретичного аналізу і констатувального етапу експерименту розроблено педагогічні умови формування у підлітків, які навчаються в науково-технічних гуртках позашкільних навчальних закладів, пізнавальної самостійності, що передбачають запровадження в зміст роботи гуртків проектної діяльності для формування у підлітків знань та умінь самостійної пізнавальної діяльності; організацію індивідуальної самостійної дослідницької діяльності з урахуванням вікових особливостей; забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками педагогічного процесу.

Ми розглядали проектування як особливий тип інтелектуальної діяльності підлітків, який передбачав перспективне орієнтування, практичну спрямованість дослідження, процес створення проекту – прототипу, прообразу передбаченого або можливого об'єкта. Індивідуальне проектування забезпечувало індивідуальний темп і стиль роботи підлітків. Запровадження в зміст експериментальної роботи методу проектів здійснювалося за допомогою розроблених для гуртків авіамоделювання та космічного макетування і моделювання програм, спрямованих на збагачення підлітків знаннями і вміннями самостійної пізнавальної діяльності завдяки добору спеціально розроблених пізнавальних завдань.

Суб'єкт-суб'єктна діалогічна взаємодія в умовах позашкільного навчального закладу – це форма педагогічного співробітництва між педагогом і

вихованцями гуртка, під час якого педагог і діти об'єднані творчим діалогом з метою активного саморозвитку і самовираження особистості кожного з учасників освітнього процесу, а також виявлення та реалізації їхніх кращих духовних якостей і творчого потенціалу. Таке педагогічне співробітництво забезпечувало позитивне ставлення дитини до педагога, освітнього середовища гуртка, своїх однолітків, успішне формування позитивних властивостей і якостей особистості, індивідуально спрямованих на саморозвиток, підтримувало її у досягненні певних результатів освітньої та практичної діяльності.

Найбільш ефективними формами і методами експериментальної роботи виявилися: метод проектів, тематичні бесіди, навчальні екскурсії, завдання із самостійного опрацювання наукової і науково-популярної літератури, конкурси, змагання, показові виступи, ігрові методики.

Результати заключних зрізів, які проводилися в експериментальній та контрольній групах, засвідчили позитивні зміни в рівнях сформованості у підлітків науково-технічних гуртків позашкільних навчальних закладів пізнавальної самостійності. Так, в експериментальній групі кількість підлітків з високим рівнем сформованості досліджуваної інтегративної якості збільшилася на 41,8 %, із середнім рівнем зменшилася на 9,1 %, з низьким рівнем зменшилася на 32,7 %. У контрольній групі кількість підлітків з високим рівнем сформованості пізнавальної самостійності збільшилася на 1,6 %, із середнім рівнем збільшилася на 0,5 %, з низьким рівнем зменшилася на 2,1 %.

Таким чином, розроблені й апробовані педагогічні умови формування пізнавальної самостійності підлітків у науково-технічних гуртках позашкільних навчальних закладів довели свою ефективність.

### Література

1. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2010. – 336 с.
2. Григорьянц С. В. Формирование профессионального самоопределения подростков в процессе технического творчества: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Григорьянц Сероп Владимирович. – Ставрополь, 2005. – 147 с.
3. Проектирование систем внутришкольного управления : [пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / под ред. А. М. Моисеева]. – М. : Пед. общество России, 2001. – 384 с.
4. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання: теоретико-дидактичний аспект : [монографія] / Пустовіт Г. П. – Миколаїв : Вид-во МДУ ім. В.О.Сухомлинського, 2010. – 379 с.
5. Селюкова Е. А. Педагогический коллектив как субъект деятельности в условиях модернизации дидактического процесса в общеобразовательной школе : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Селюкова Екатерина Алексеевна. – Ставрополь, 2005. – 155 с.

*В.О. Луценко*  
*м. Київ*

## СУЧАСНИЙ СТАН СФОРМОВАНОСТІ УЯВЛЕНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ПРО СВІТ ДОРΟΣЛИХ

**Анотація.** Статтю присвячено одній з актуальних проблем дошкільної педагогіки – вивченню сучасного стану сформованості уявлень старших дошкільників про світ дорослих.

**Ключові слова:** узагальнений образ світу, дошкільники, норми поведінки, соціальні ролі.

Сучасні умови життя, обумовлені, насамперед, науковим прогресом, спонукають науковців та педагогів орієнтуватись у навчально-виховному процесі на те, щоб виховати дитину як особистість, яка володіє не просто певними професійними знаннями, а й та інтелектуальними аспектами знань, що передбачають формування власних поглядів на світ та на власне 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 цієї картини світу велику роль відіграють такі соціальні інституції, як навчально-виховні заклади та сім'я.

Дошкільна освіта є першою ланкою у неперервній системі виховання. Початок цієї освіти закладає життєві установки для малюка, які впливають на розвиток особистості в цілому. Організація повноцінної життєдіяльності дитини як її активного суб'єкта є основним завданням і напрямом в роботі педагогічного колективу дошкільних закладів. Починаючи з 6-7 років, у дітей з'являється нова форма спілкування – така як поза ситуативно-особистісна. Дана форма спілкування служить для пізнання соціального світу людей. При цій формі спілкування предметом для обговорення є людина. В його основі закладена потреба дитини у спілкуванні, в емоційній підтримці. Дорослий в очах дитини володіє високою компетентністю і є взірцем. Норми поведінки та стиль взаємовідносин дорослого, дитина сприймає як вказівку для дій і за аналогією 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.

Недостатність висвітлення проблеми формування узагальненого образу світу та зокрема світу дорослих для дітей дошкільного віку зумовили вибір теми для нашого дослідження “Педагогічні умови формування у старших дошкільників узагальненого образу світу дорослих”. Під час експериментального дослідження було виявлено специфічні особливості у формуванні узагальненого образу світу дорослих у старших дошкільників. Лише 14 % дітей на запитання “Чи хочуть вони бути дорослими?” відповіли “так”, 22 % – відповіли, що зважилися в якій ситуації, 50 % – відповіли, що не хочуть бути дорослими, пояснюючи це складністю життя.

На нашу думку, такі дані пов'язані з тим, що сучасні діти занадто активно включені в життя дорослих членів сім'ї, з усіма їхніми проблемами, переживаннями тощо. Цю гіпотезу підтверджують і відповіді вихователів на запитання “Чому діти не хочуть ставати дорослими?”. Педагоги, майже 85%, відповідають, що діти занадто поінформовані щодо дорослого життя. А батьки, на те ж питання відповідають (74 %), що вони, проводячи час з дітьми, дуже часто одночасно вирішують свої побутові та професійні проблеми. Причому і батьки, і вихователі звертають увагу, що дівчатка більш поінформовані щодо життя дорослих (з усіма його плюсами та мінусами), ніж хлопчики. Це пояснюється тим, що дівчатка проявляють більший інтерес до себе, до свого майбутнього.

Нами було встановлено, що у всіх дітей 6-7 років, які відвідують дошкільний заклад, сформовано певне уявлення щодо образу світу дорослих. На

це впливають як об'єктивні, так і суб'єктивні умови: соціальне середовище, спеціально організована виховна робота, життєвий досвід малюків тощо.

Для уявлень дітей про дорослу людину характерним є відсутність системності знань. У кращому випадку діти називали частини тіла людини, про те, що вони змінюються упродовж життя. Тобто, для дітей доросла людина, характеризується насамперед зовнішніми ознаками.

Також нами було зафіксовано, в уявленні дітей не має чіткого розмежування в соціальних ролях жінки і чоловіка, і це стосується не лише професійної діяльності дорослих, а й їхніх домашніх обов'язків (29 % хлопчиків і 44 % дівчаток вважають, що не важливо, хто виконує домашні обов'язки і які ці обов'язки).

Дитячість та дорослість діти розділяють за розміром тіла (великий-малий) та життєдіяльністю (дорослі працюють, діти граються). Це теж зумовлює таку особливість, що діти не хочуть дорослішати.

Більш детальне спостереження показало, що діти проявляють інтерес до трудової діяльності дорослих, але в них не має уявлення про те, навіщо працювати. Багато дітей роблять спроби виконати якусь роботу, допомогти дорослому: щось підтримати, подати, принести тощо. У багатьох дітей були непогано сформовані, як для сучасних дітей, навички самообслуговування. Але неналежний свій зовнішній вигляд діти помічали, лише коли про це скажуть дорослі. Не всі діти могли розповісти про послідовність виконання будь-якого трудового доручення. На запитання "А що ти потім будеш робити?" – багато дітей знизували плечима і говорили "Не знаю". Це свідчить про те, що діти мають лише "поверхневі" знання з приводу праці дорослих.

Старші дошкільники не завжди враховують свої можливості (фізичні, інтелектуальні тощо) під час вибору трудової діяльності та під час гри. Дітям важко спів ставити свої можливості зі своїми бажаннями. Це свідчить про те, що з дітьми не проводиться робота щодо здатності аналізувати, контролювати, оцінювати себе, інших, їхні вчинки та дії, ситуацію, що склалась, та події, що відбувається в житті;

Що стосується взаємовідносин між дорослими людьми, так 34 % хлопчиків і 29 % дівчаток вважають, що дорослі майже постійно сваряться, ображають один одного тощо. Лише 18 % дівчаток і 22 % хлопчиків вважають, що дорослі люди допомагають один одному, працюють для того, щоб у сім'ї був достаток. Під час сюжетно-рольових ігор більша частина дітей взаємовідносини між чоловіком і жінкою демонструють як постійне з'ясування взаємовідносин та намагаються бути "головними" в сім'ї.

Значна частина дітей (майже 79 %) пов'язують процес дорослішання передусім з тим, що можна робити все, що завгодно і тобі за це нічого не буде. На нашу думку, це пов'язано з тим, що сьогодні діти не відчувають себе вільними у своєму виборі, вони залежні від думки, настрою та інтелектуального рівня дорослих.

На даному етапі дослідження значна частина вихователів та особливо батьків не змогли, а деякі навіть і не намагалися дати визначення поняттю "узагальнений образ світу".

Майже 80 % батьків говорять про те, що вони проводять з дитиною менше години на добу, при цьому проводити час у деяких випадках означає просто перебувати в одному приміщенні. 74 % чоловіків і 65 % жінок стверджують, що вони хочуть більше часу проводити з дітьми, але не мають для цього можливості. Існує категорія батьків (приблизно 5 %), які вважають, що виховувати, розвивати їхніх дітей мають педагоги в дошкільних закладах.

Також батьки визнають, що досить часто, в присутності дітей, говорять про робочі та сімейні проблеми, пояснюючи це тим, що діти самі проявляють інтерес до їхніх справ. Батьки зізнаються і в тому, що нерідко їхній настрій передається дітям, вони сварять їх ні за що, мало з ними спілкуються через брак часу.

Вихователі підтверджують, що батьки мало уваги приділяють дітям і вважають, що саме у дитячому садку мають виховувати та розвивати їхніх дітей.

Проаналізувавши дослідження різних науковців з означеної теми та узагальнивши результати констатувального етапу дослідження, можна зробити висновок, що робота з формування у дітей старшого дошкільного віку узагальненого образу світу дорослих має свої особливості:

1. Формування узагальненого образу світу дорослих має здійснюватись через призму вікових та індивідуальних особливостей дитини.
2. Дитина має бути суб'єктом своєї діяльності, залучатися до неї відповідно до своїх потреб. Актуалізація цих потреб шляхом педагогічних методів та прийомів є завданням вихователя.
3. Діяльність дошкільного закладу має відбуватися у співпраці дошкільного закладу і сім'ї.
4. Необхідна систематичність у такому формуванні.

#### Література

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – Воронеж: ИПФ МОДЭК, 2000.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” /Авт. кол.; наук. керівник О. Л. Кононко. – Світич, 2008.
3. Купецкова Е. Ф. Обогащение содержания образа мира у дошкольников: автореф. дис. на соиск. учен. степ. к. п. н. / Е. Ф. Купецкова. – М., 1997. – 17 с
4. Купецкова, Е. Ф. Ребенок и весь мир: программа обучения, воспитания и развития детей ран. и дошкольного возраста / Е. Ф. Купецкова. – Пенза: Изд-во ИПКиРО, 2006. – 361с.
5. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / [ О. Л. Кононко, З. П. Плохій, А. М. Гончаренко, В. О. Луценкота ін.]. – К.: Світич, 2009. – 208 с.

*А. В. Лякішева*  
*м.Київ*

### **ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

*Анотація.* Розглянуто особливості впливу сучасного соціуму на соціальне становлення студентів; окреслено перспективи подальшого дослідження.

*Ключові слова:* соціальна поведінка, соціальне становлення, студенти, суспільство.



Трансформація соціальних цінностей, що відбувається в Україні, своєрідно визначає соціальний досвід людини на індивідуальному рівні, зумовлює виникнення низки суперечливих тенденцій. З одного боку, суб'єкт прагне зберегти гуманістичні орієнтації, відповідні нормам людського існування, а з іншого – вибирати спрощений спосіб адаптації до умов ринкової економіки, що часто суперечить цим нормам; реалізувати можливість вибору соціальних цінностей, надану демократичним суспільством, самовизначитися як індивідуальність на тлі загальної переоцінки антиідеалів і некритичне ставлення до них. Як наслідок, порушуються зв'язки суспільства й особистості, які підтримують його соціальний прогрес і її соціальне становлення.

Оскільки перетворення зазнають усі сторони життєдіяльності соціуму, хоча й різною мірою, широкого вжитку набув термін “системна трансформація”, під яким розуміються “поступові зміни, перетворення суспільних структур, у рамках яких можуть співіснувати паралельно як старі, так і нові елементи. При цьому відбувається поступова трансформація колишніх структур у нові, виникають нові соціальні структури” [1, с.17].

У процесі трансформації неминує ініціюються соціальні нововведення, які вступають у контакт із попередніми структурами й продукують кінцевий результат як компроміс між дійсним і можливим, між прогресом і консерватизмом. Нововведення, як компонент трансформації, підкоряються загальним закономірностям виникнення і функціонування.

За таких умов становлення людини як соціального суб'єкта набуває суперечливого характеру, адже механізми і регулятори цього процесу змінюються різними темпами і не завжди відповідають негайним потребам суспільства й особистості.

Молодь функціонує у надзвичайно складному й динамічному соціумі, який не просто є середовищем її існування. Він постає перед людиною у формі різноманітних за суспільно значущою спрямованістю соціально-моральних завдань, які мусять бути більш чи менш успішно вирішені кожним членом суспільства. Тому необхідно з'ясувати, які з цих завдань ставить соціум не тільки перед молоддю взагалі, а й перед кожною людиною зокрема з метою допомогти їй виробити єдино правильну індивідуальну життєву програму.

Процеси трансформації, що мають місце в українському суспільстві, зумовлюють виникнення так званого синдрому “сучасної особистості”, який охоплює дев'ять ознак: відкритість назустріч інноваціям і змінам; усвідомлення численності наявних думок і поглядів, готовність висловлювати та обґрунтовувати особисту думку і водночас толерантність до інших; концентрація уваги швидше на майбутньому, ніж на минулому; відчуття суб'єктивної сили; прагнення передбачати майбутні події і планувати свої майбутні дії; довіра до соціального порядку; визнання неминучості наявної нерівності в розподілі благ, цінностей, привілеїв на основі чітко виражених принципів; самовдосконалення, освіта; повага гідності інших людей. Крім того, “екстенціональне становище людини в сучасному суспільстві ... дає їй свободу, автономію, багаті життєві шанси, але за умов постійної необхідності приймати рішення, робити вибір і нести за все це повну відповідальність” [2].

Проблема соціального становлення індивіда вивчається різними науками: філософією (А. Аверьянов, І. Андреев, Л. Архангельський, Л. Буєва), соціологією (Н. Андреевкова, Є. Ануфрієв, І. Кон), педагогікою (В. Бочарова, І. Ісаєв, Т. Кравченко), соціальною педагогікою (М. Галагузова, А. Мудрик, Л. Оліференко), психологією (В. Алексеєва, Г. Андреева, І. Бех, О. Бодальов).

Останніми роками все помітніше відбувається процес переорієнтації суспільних відносин. Пріоритет надається їх гуманізації, що передбачає врахування інтересів і потреб людини. Для системи освіти в цілому, і вищої освіти зокрема, це означає необхідність перегляду педагогічних поглядів на професійну підготовку майбутніх фахівців, пошук інноваційних форм і технологій оптимізації не лише їх професійної кваліфікації, а й соціалізації та вищого рівня її прояву – соціальної поведінки.

Відповіді на поставлені суспільними трансформаціями завдання значною мірою залежать від типу особистості, який буде домінувати в українському суспільстві, від тих рис і якостей, які складуть основу сучасних і майбутніх соціальних практик соціальних об'єктів.

Отже, в сучасних умовах актуальності набуває проблема підготовки фахівців нової генерації – активних, духовно багатих, культурних, творчих людей, котрі б не лише володіли фаховими знаннями, а й мали активну громадянську позицію, почуття обов'язку та відповідальності перед суспільством. Інтеграція освітнього простору України в європейське співтовариство вимагає від кожного оволодіння низкою соціальних умінь: уміння спілкуватися з різними категоріями людей, здатність працювати в команді, вміння дотримуватися норм соціальної поведінки й мотивувати до цього інших. Важливим завданням вищої школи є створення сприятливих умов для формування суб'єктивного досвіду студентів, їхніх інтересів, ціннісних орієнтацій, розвитку здібностей, можливостей реалізувати себе.

Незважаючи на те, що в педагогічній науці проблемам соціалізації молоді приділяється певна увага, на сьогодні вони вивчені недостатньо, особливо щодо студентської молоді. Це зумовлено насамперед відсутністю науково-педагогічних концепцій та їх змістовно-технологічного забезпечення, адекватних новим соціальним реаліям. Аналіз літератури з досліджуваної проблеми показав, що, оцінюючи значення взаємозв'язку особистісних складових і сучасних соціальних реалій, науковці різних галузей знання доходять висновку про необхідність удосконалення організації і змісту системи педагогічної освіти і виховання, конструювання та організації такого простору соціалізації, в якому студенти якнайповніше в персоніфікованій формі могли б збагатитися соціальним досвідом і реалізувати свої можливості.

У контексті гуманістичної парадигми соціалізація розглядається як суб'єкт-суб'єктний процес формування особистості. Зміст процесу соціалізації визначається зацікавленістю суспільства в тому, щоб його члени успішно опанували соціальні ролі, могли і хотіли компетентно брати участь у громадському житті, були законослухняними громадянами.

Дослідження О. Бондаревської, О. Газмана, А. Мудрика та інших учених показують, що соціалізація охоплює як соціально контрольовані процеси

цілеспрямованої дії на людину, так і стихійні, спонтанні процеси, що впливають на неї. Усе це неоднозначно позначається на характері соціальної поведінки як вищого рівня соціалізованості особистості.

Отже, актуалізується необхідність розкриття сутності соціальної поведінки, виокремлення її структурних компонентів, визначення критеріїв, показників і рівнів її сформованості у сучасній студентській молоді. Такий підхід дасть змогу по-новому підійти до аналізу проблеми соціалізації і соціальної дезадаптації, розробити рекомендації щодо надання педагогічної підтримки в оволодінні студентами нормами соціально ціннісної поведінки.

### *Література*

1. Ручка А. Особенности системной трансформации современного украинского общества / Ручка А. // Современное общество. – 1994. – № 4. – С.14–18.
2. Штомпка П. Соціологія. Теорія сучасного суспільства. / Штомпка П.; [пер. с польск. С. М. Червоной]– М. : Логос, 2005. – 664 с.

*О. С. Ляцук*  
*м. Київ*

## **ДО ПИТАННЯ ПРОФІЛАКТИКИ ШКІДЛИВИХ ЗВИЧОК У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ**

**Анотація.** Розглянуто питання профілактики шкідливих звичок у молодших підлітків шкіл-інтернатів.

**Ключові слова:** профілактика, шкідливі звички, молодші підлітки.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки активно розглядаються проблеми збільшення кількості різноманітних форм шкідливих звичок серед дітей та можливості їх профілактики. Актуальними залишаються заходи щодо запобігання шкідливим звичкам: курінню, алкоголізму, вживанню наркотиків.

Вживання підлітками психоактивних речовин порушує процес гармонійного розвитку особистості, негативно впливає на фізичне, емоційне, інтелектуальне здоров'я молодої людини.

Проблеми запобігання і профілактики формування у школярів шкідливих звичок піднімаються в працях Т. Гурлевої, В. Запорожченка, І. Козубовської, Д. Колесова, Н. Максимової, В. Оржеховської, О. Пометун, М. Фібули та ін. Більшість цих авторів зазначають, що причиною цього явища є негативний життєвий досвід молодшого підлітка, помилки в шкільному та сімейному вихованні.

Необхідно зазначити, що такі явища, як наркоманія, токсикоманія, алкоголізм, куріння – найпоширеніші проблеми в молодіжному середовищі.

Сьогодні, на жаль, помолодшала вікова група дітей, котрі пробують курити цигарки і вживати алкогольні напої. Проблема дитячого куріння стає все гострішою.

Усе більше неповнолітніх виявляються втягненими в куріння зі шкільної лави. Сучасні дослідження свідчать про те, що до шкідливих звичок і залежностей схильна значна частина молодших підлітків.

Результати дослідження Т. Федорченко свідчать, що в Україні сьогодні налічується більше 70 тисяч хронічних наркоманів, серед них майже 5 тисяч неповнолітніх [5, с. 47].

Педагогічний словник вказує, що термін “профілактика” (від грецької *prophylaktikos*) – це система заходів запобігання захворюванням [4].

Особливого значення в організації профілактичної роботи в школі-інтернаті набуває принцип особистісно орієнтованого підходу (В. Сухомлинський), згідно з яким педагогам необхідно сприймати кожную дитину як неповторну особистість.

Школа-інтернат як освітній заклад має сьогодні низку специфічних проблем. Як зазначає О. Дорогіна, нині, незважаючи на певні здобутки в розвитку системи опіки дітей, позбавлених батьківського піклування, в організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах-інтернатах мають місце численні недоліки: відсутність органічного поєднання опіки і виховання; намагання успішно організувати освітню функцію, надаючи другорядного значення вихованню; недотримання вимог принципу адекватності змісту і засобів виховання соціальної ситуації, в якій здійснюється виховний процес; недостатнє врахування індивідуальних особливостей учнів; низький рівень спеціальної професійної підготовки педагогічних кадрів інтернатних закладів, відсутність у них психологічної готовності до роботи з важковиховуваними дітьми в умовах школи-інтернату. Усі ці проблеми потребують термінового вирішення [3, с. 7].

Соціальне сирітство дуже негативно впливає на формування особистості дитини, її психічних станів, процесів. Воно порушує емоційні зв'язки дитини з довкіллям, зі світом дорослих, однолітків, які розвиваються в більш сприятливих умовах, спричинює вторинні порушення фізичного, психічного та соціального розвитку. У дитини, відірваної від батьків, яка перебуває в школі-інтернаті, знижується загальний психічний тонус, порушуються процеси саморегуляції, домінує негативний настрій. У більшості дітей розвивається відчуття тривоги й невпевненості в собі, зникає зацікавлене ставлення до світу, погіршується емоційна регуляція, емоційно-пізнавальна взаємодія та, як результат, гальмується інтелектуальний розвиток [2].

Описані характеристики часто є причиною відсутності соціальної відповідальності дітей за свої вчинки, правового нігілізму, який зазвичай переростає в асоціальну поведінку. З метою запобігання таких процесів вважаємо за необхідне здійснювати профілактику шкідливих звичок серед дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

До педагогічно цінних напрямів профілактичної роботи належать: організація профілактики, яка полягає у своєчасному виявленні дітей, схильних до вживання наркогенних речовин, та масовому залученні їх до роботи різноманітних гуртків, організація педагогічної просвіти дітей, проведення лікування дітей та створення здорового мікросоціуму.

Профілактика шкідливих звичок молодших підлітків шкіл-інтернатів обов'язково передбачає застосування методів педагогічної діагностики, спрямованої на глибоке вивчення як усього виховного процесу в колективі, так і

процесу саморозвитку особистості кожного вихованця окремо. Досвідчений педагог повинен застосовувати діагностику для прогнозування діяльності учнів, щоб своєчасно внести необхідні корекції: підсилити бажані і нейтралізувати негативні тенденції розвитку особистостей [1].

Питання профілактики шкідливих звичок серед молодших підлітків шкіл-інтернатів, на наш погляд, повинне передбачати:

– урахування вікових і структурних особливостей динаміки поширення шкідливих звичок;

– корекцію фізичного і морального здоров'я та оптимальне використання засобів фізичної культури і спорту з метою профілактики шкідливих звичок у дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, різних вікових груп;

– створення сприятливих і привабливих для дітей “групи ризику” форм дозвілля, корекцію їхньої мотиваційної сфери; медико-психологічні аспекти формування здорового способу життя;

– вивчення особистісних особливостей дітей з девіантною поведінкою і їх адаптацію до сучасних суспільно-соціальних відносин;

– розроблення засобів і методів педагогічного впливу, виходячи з інтересів і потреб учнів з подальшим їх використанням у процесі фізичної і соціальної реабілітації.

В основу профілактичної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, які схильні до шкідливих звичок, має бути покладений комплексний соціально-педагогічний підхід. Комплексність вирішення проблем залежності від шкідливих звичок потребує всебічного впливу насамперед педагогів.

#### *Література*

1. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посібник. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
2. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / А. М. Богущ, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш, С. М. Курінна, І. П. Печенко ; наук. ред. А. М. Богущ ; за заг. ред. Н. В. Гавриш. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.
3. Дорогіна О. В. Особливості превентивної роботи з важковиховуваними дітьми молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / О. В. Дорогіна ; Тернопільський національний педагогічний ін-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2004. – 24 с.
4. Педагогічний словник / [за редакцією дійсного члена АПН України М.Д Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
5. Федорченко Т.Є. Кроки до здоров'я (профілактика вживання неповнолітніми наркотичних речовин) . навч.-метод. посіб. / Т. Є. Федорченко. – К. : ХІК, 2003. – 152 с.

*Т. П. Пернарівська*

*м. Ірпінь*

## **ВПЛИВ ПОЗААУДИТОРНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ НА ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ГАРМОНІЙНИХ ВІДНОСИН**

**Анотація.** Подано результати констатувального етапу експерименту щодо впливу позааудиторної виховної роботи на формування у студентів гармонійних відносин.

**Ключові слова:** гармонійні відносини, констатація, позааудиторна виховна робота, студенти.

Гармонійні відносини – це відносини, які є комфортними для обох сторін. Коли у стосунках одна сторона отримує більше, а друга менше, виникає дисбаланс. Чим більша різниця, тим менше шансів на те, що такі відносини триватимуть довго. Коли у стосунках є гармонія, їхня цінність для кожної сторони однакова, так само як є однаковою зацікавленість сторін у їх збереженні.

Відносини між людьми складаються гармонійно в тому випадку, коли в кожного є якісь інтереси, якась мета, напрям, в якому рухається людина. Створення гармонійних відносин між людьми передбачає вміння розуміти іншого, вибудовувати свої взаємини таким чином, щоб обидві сторони робили свій внесок у ці відносини, володіння і надання своєму партнерові вільного простору, володіння своїм внутрішнім світом, власними інтересами, щоб не втрачати привабливості, розуміти і приймати той факт, що всі по-різному проявляють свої почуття.

Важливим періодом, сприятливим для формування гармонійних відносин, є студентський вік, а дієвим засобом їх формування – позааудиторна виховна робота.

Нами було проведено констатувальний етап експерименту, один з напрямів якого передбачав виявлення можливостей позааудиторної виховної роботи щодо формування у студентів гармонійних відносин. У процесі дослідження нас цікавила думка студентів щодо зорієнтованості позааудиторної виховної роботи у ВНЗ на формування в них гармонійних відносин.

Отримані внаслідок анкетування відповіді показали, що достатню зорієнтованість позааудиторної виховної роботи на це питання визнає 45,0% студентів I-го курсу, 42,0% студентів II-го курсу, 33,0% студентів III-го курсу, 15,0% студентів IV-го курсу, 25,0% студентів V-го курсу. Недостатню зорієнтованість визнало 48,0% студентів I-го курсу, 50,0% студентів II-го курсу, 60,0% студентів III-го курсу, 75,0% студентів IV-го курсу, 63% студентів V-го курсу. На відсутність такої зорієнтованості вказало 7,0% студентів I-го курсу, 8,0% студентів II-го курсу, 7,0% студентів III-го курсу, 10,0% студентів IV-го курсу, 12,0% студентів V-го курсу.

Вірогідність цих даних підтвердилася результатами опитування, яке ми проводили серед кураторів академічних груп, чії відповіді на 90,0% збіглися з тими, які були отримані від студентів. Отримані статистичні дані дали змогу виявити таку тенденцію: погляди студентів щодо зорієнтованості позааудиторної виховної роботи на формування в них гармонійних відносин змінюються залежно від курсу навчання. Якщо на I-му курсі 45,0% студентів вважає, що така робота достатньою мірою зорієнтована на формування гармонійних відносин, то на старших курсах ця думка зазнає змін (наприклад, на V-му курсі її дотримується лише 25,0% студентів). Ми пояснюємо це тим, що у студентів молодших курсів відсутнє чітке уявлення про сутність гармонійних відносин, їхню значущість для майбутнього фахівця, тому відповіді на це запитання мають не зовсім усвідомлений характер.

На запитання: “Чи має позааудиторна виховна робота потенційні можливості для формування у студентів гармонійних відносин?” позитивну відповідь дало в середньому 55,0% студентів. Ці дані набули підтвердження у

процесі опитування кураторів академічних груп, серед яких 87,0% погодилися з такою думкою.

Для з'ясування ефективності використання потенційних можливостей позааудиторної виховної роботи з формування гармонійних відносин у реальній практиці вищої школи зверталися до респондентів з таким запитанням: “Чи використовуються наявні у позааудиторній виховній роботі можливості для формування у студентів гармонійних відносин?”

Отримані результати наводимо за курсами: 58,0% першокурсників обрали варіант відповіді “так”, 7,0% студентів – варіант “ні”, 35,0% студентів – варіант “не знаю”; 48,0% другокурсників – варіант “так”, 20,0% – варіант “ні”, 32,0% – варіант “не знаю”; 38,0% студентів III-го курсу – варіант “так”, 14,0% студентів – варіант “ні”, 48,0% студентів – варіант “не знаю”. Що стосується студентів IV-го курсу, то лише 33,0% з них вважають, що у позааудиторній виховній роботі використовуються наявні потенційні можливості для формування у майбутніх фахівців гармонійних відносин, 41,0% студентів вважає, що ці можливості не використовуються. Лише 16,0% п'ятикурсників обрали варіант відповіді “так”. Недостатність реалізації потенційних можливостей позааудиторної виховної роботи щодо формування у студентів гармонійних відносин підтвердило 70,0% експертів – кураторів студентських груп.

Завдання нашого дослідження передбачало з'ясування питання щодо спрямованості чинної системи позааудиторної виховної роботи у ВНЗ на усвідомлення студентами ролі і значущості гармонійних відносин у соціальному, особистісному і професійному становленні. 45,0% студентів-першокурсників, 48,0% студентів II-го курсу, 45,0% студентів III-го курсу, 43,0% студентів IV-го курсу і 46,0% студентів V-го курсу дали ствердну відповідь. Негативні відповіді на це запитання розподілилися таким чином: 12,0% студентів I-го курсу, 20,0% студентів II-го курсу, 23,0% студентів III-го курсу, 31,0% студентів IV-го курсу, 34,0% студентів V-го курсу. Не змогли визначитися з відповіддю 34,0% студентів I-го курсу, 32,0% студентів II-го курсу, 32,0% студентів III-го курсу, 26,0% студентів IV-го курсу, 20,0% студентів V-го курсу.

У процесі дослідження студентам також пропонувалося дати відповідь на запитання: “Чи отримуєте Ви в процесі позааудиторної виховної роботи початкові уявлення про сутність гармонійних відносин, їхній зміст тощо?” В узагальненому вигляді позитивну відповідь дало 43,0% студентів, негативну – 54,0% студентів. Привертає увагу той факт, що у більшості студентів старших курсів це запитання викликало негативну відповідь (IV-й курс – 68,0% студентів, V-й курс – 69,0% студентів).

Зважаючи на ці дані, можна зробити висновок про те, що цілеспрямована діяльність з формування у студентів гармонійних відносин у процесі позааудиторної виховної роботи не проводиться. Усвідомлення значущості отриманої інформації щодо гармонійних відносин під час позааудиторної виховної роботи більшою мірою притаманне студентам старших курсів. Це підтверджує необхідність удосконалення змісту, форм і методів позааудиторної виховної роботи у ВНЗ. Особливо це стосується студентів I – II курсів, адже у

процесі сходження від курсу до курсу отримані уявлення про сутність і важливість гармонійних відносин, досвід їх реалізації мають розвиватися на основі самопізнання, самоосягнення, саморозвитку.

*Ротфорт Д.В.*

*м. Харків*

## **ЗАЛУЧЕННЯ БАТЬКІВ ДО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**Анотація.** Визначено шляхи взаємодії з батьками у виховному процесі навчального закладу та їх залучення до процесу формування культури здоров'я молодших школярів.

**Ключові слова:** сім'я, сімейне виховання, педагогізація батьків, батьківський клуб.

Згідно з Педагогічним енциклопедичним словником, сім'я як спрямовуюча сила і зразок для наслідування відіграє ні з чим не зрівняну роль у становленні підростаючої людини як особистості. Вона виступає первинним колективом, в якому людина отримує уявлення про життєві цілі та цінності, перші практичні навички застосування цих уявлень у взаєминах з іншими людьми, засвоює норми, які регулюють поведінку в різних ситуаціях повсякденного спілкування [5]. Будучи соціальним інститутом, сім'я реалізує конкретні функції (репродуктивна, господарсько-економічна, комунікативна, функція організованого дозвілля, виховна), найважливішим з яких є виховна.

На думку А. Харчева, виховна функція сім'ї має три аспекти. Перший – формування особистості дитини, розвиток її здібностей та інтересів, передача дітям дорослими членами сім'ї накопиченого суспільством соціального досвіду, вироблення у них високоморального ставлення до праці, потреби і вміння бути громадянином і господарем. Другий аспект – систематичний виховний вплив сімейного колективу на кожного свого члена протягом всього його життя. Аспект третій – постійний вплив дітей на батьків, що спонукає останніх активно займатися дітьми [4].

Дослідження численних педагогічних теорій доводить, що:

1. Вплив сім'ї на дитину сильніший за всіх інших виховних впливів на неї, з віком він слабшає, але ніколи не втрачається повністю.

2. Сім'я формує ті якості, які ніде, крім як у сім'ї, сформовані бути не можуть.

3. Сім'я здійснює соціалізацію особистості, яка є концентрованим вираженням її зусиль з фізичного, морального і трудового виховання, сім'я виховує громадянина, патріота, майбутнього сім'янина, законслухняного члена суспільства. До цих висловів можна ще додати, що сім'я також формує культуру здоров'я всіх членів родини, у тому числі дітей.

Традиційно умови ефективної взаємодії школи та сім'ї зводилися до таких положень:

- школа систематично використовує весь комплекс шляхів управління сімейним вихованням. правління сімейним вихованням починається до початку навчання дитини в школі й триває до кінця її навчання в ній;



- колектив учителів глибоко усвідомлює етико-педагогічні вимоги до управління сімейним вихованням;
- органи народної освіти підтримують діяльність школи, спрямовану на підвищення педагогічної культури батьків;
- відносини “вчитель – учень” повністю відповідають етичним нормам і є по суті відносинами співробітництва;
- відносини “учитель - сім’я учня” характеризуються як відносини обопільної довіри, поваги та зацікавленості [2].

Такі підходи зараз не працюють, більшість батьків уникає прямого впливу педагогічного колективу на стан сімейних відносин. Окрім того, у батьків спостерігається недостатній рівень обізнаності у питаннях виховання, що безпосередньо впливає на здоров’я їхніх дітей. Поряд із причинами соціального і економічного характеру, що викликають зниження актуальності педагогічних знань, діють причини психолого-педагогічні: батьки не хочуть знати про те, як “взагалі” треба виховувати дітей. Їх більше цікавить проблема, як в умовах матеріального неблагополуччя і зростаючого дефіциту часу, який витрачається на пошуки додаткових заробітків, “впоратися” зі своєю дитиною, подолати небажані прояви її характеру, поведінки або вчинків.

Деякі батьки уникають від виконання своїх прямих обов’язків з виховання та навчання дітей, перекладаючи їх на плечі бабусь і дідусів, на гувернантку і школу. А школа не може ні замінити, ні повністю компенсувати те, що повинна отримати дитина від батьків. Більшість сімей відчуває труднощі в питаннях сучасного виховання, культурний рівень багатьох з них знижується. Звідси змінюються і ускладнюються завдання школи. Головні з них: єдність процесу виховання в школі та сім’ї з метою всебічного розвитку особистості кожної дитини; надання виховної допомоги сім’ї; спільна робота педагогічного колективу та батьків з питань виховання та розвитку дітей.

Таким чином, педагогізація батьків є нагальною необхідністю часу. Для цього треба змінити підходи до організації роботи з батьками. Офіційний відсторонений стиль спілкування педагогів з батьками учнів перевести на стиль зацікавленості і стурбованості станом дитини у родині. Для цього використовувати:

- диференційований підхід на основі глибокого вивчення особистості дитини, особливостей міжособистісних відносин у конкретній сім’ї, ознайомлення з рівнем педагогічної культури батьків;
- індивідуалізацію, спрямовану на більш чіткий вплив на конкретну дитину, виходячи з особливостей її особистості, умов виховання поза школою, перспективних планів сім’ї та самої дитини;
- взаємодію школи та сім’ї як рівноправних партнерів, що працюють на досягнення єдиних цілей в результаті рішення ланцюга більш локальних, але взаємопов’язаних завдань.

Організація педагогічної освіти передбачає обов’язкові для батьків всіх класів лекції, бесіди, відкриті уроки, педагогічні конференції, практикуми, сприяє активізації педагогічного самоосвіти, закріпленню знань, формуванню

виховних умінь. Рівень сформованої культури здоров'я батьків, безумовно, вплине на культуру здоров'я їхніх дітей.

Ставлення людини до здоров'я є актуальною проблемою сьогодення. Однак, як свідчать дослідження, тільки половина дорослого населення вважає, що турбуватися про здоров'я треба з дитинства (до 10 років) [1]. Такий стан речей пояснює особливості у ставленні батьків до здоров'я дітей молодшого шкільного віку: рівень компетентності батьків у питаннях збереження фізичного здоров'я вище, ніж психічного і соціального; ступінь відповідності знань, дій, ціннісних орієнтацій вимогам здорового способу життя у матерів вище, ніж у батьків; ставлення дітей молодшого шкільного віку до здоров'я пов'язано зі ставленням до здоров'я їхніх батьків [3]. Таким чином, завданням школи у питанні формування культури здоров'я молодших школярів стає проблема активного залучення батьків до такої діяльності.

Однією з форм роботи з батьками, особливо в початковій школі, може стати організація батьківського клубу “Академія люблячих батьків”, головними задачами якого стають питання: створення батьківського колективу класу (або паралелі); залучення батьків до спільного вирішення питань виховання і розвитку дітей; обмін власним досвідом з питань, що обговорюються; пошук та вирішення проблем, що виникають в учнів класу. А найголовнішою метою такого клубу є досягнення розуміння батьків того, що тільки в школі вони зможуть отримати кваліфіковану допомогу у питаннях навчання і виховання своїх дітей.

Клуб “Академія люблячих батьків” – це форма психолого-педагогічної освіти батьків. Вона допомагає озброїти їх необхідними знаннями, основами педагогічної культури, ознайомити з актуальними питаннями виховання з урахуванням віку і запитів батьків, сприяє встановленню контактів батьків не тільки з працівниками навчального закладу (іншими вчителями, психологом, соціальним педагогом тощо), а й між собою.

Програма батьківських зустрічей складається з урахуванням інтересів батьків, але вважаємо, що починати треба з того, що зацікавить всіх батьків без винятку – зі здоров'я їхніх дітей. На що треба звертати батькам увагу, коли дитина пішла до школи, як вона себе почуває, як організувати її режим так, щоб вона уникала стомлення та багато-багато іншого. Ось головні проблеми, які розглядаються і вивчаються разом із батьками.

Форми організації та проведення засідань різноманітні, головне, побудувати їх таким чином, щоб кожна зустріч викликала у батьків бажання прийти ще раз. Це інтерактивні форми, мультимедійні презентації, проектні форми роботи тощо. А ще батьки не повинні йти з такої зустрічі з порожніми руками – обов'язково за матеріалами зустрічі вчитель готує буклет з особливо важливими моментами, які обговорювалися під час засідання. Це допомагає батькам ще раз повернутися до теми зустрічі, але вже в колі родини.

### Література

1. Афсахов И. А. Отношение человека к здоровью / И. А. Афсахов // Социологические исследования. – 1992. – № 6. – С. 102 – 103.
2. Гребенников И. В. Школа і сім'я : Посібник для вчителя / І. В. Гребенников - М, 1985.
3. Камакина О. Ю. Отношение к здоровью детей младшего школьного возраста и их

родителей : дисс. ... канд. псих. н.: 19.00.05 / Камакина Ольга Юрьевна. – Ярославль, 2010. – 160 с.: ил. РГБ ОД, 61 10-19/327.

4. Харчев А.Г. Социология воспитания / А.Г. Харчев. – М., 1990. – С. 222.

5. Чукреева В.В. Влияние семьи на развитие личности ребенка, его благополучие // Проблемы и перспективы развития образования : материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. II / под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. – Пермь : Меркурий, 2011. – С. 180 – 183.

*А. В. Тарасенко*

*м. Ніжин*

## **ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УКРАЇНІ**

*Анотація.* У статі теоретично обґрунтовано стан розвитку військово-патріотичного виховання студентів; розкриті методологічні підходи підвищення ефективності роботи з молоддю для підготовки до служби в Збройних силах України.

*Ключові слова:* військово-патріотичне виховання, підготовка, студент, армія.

Військово-патріотичне виховання студентів і молоді містить культурно-історичні, соціально-політичні, психолого-педагогічні, військово-технічні, духовно-моральні та фізичні компоненти, які є найважливішими моральними якостями людини і складовими її світогляду і ставлення до Батьківщини. Патріотичне виховання молоді в сучасних умовах українського суспільства набуває особливої актуальності і значимості. Як справедливо зазначав відомий педагог В. О. Сухомлинський: “Патріотичне виховання – це сфера духовного життя, яка проникає в усе, що пізнає, робить, до чого прагне, що любить і ненавидить людина, яка формується” [1].

Метою військово-патріотичного виховання студентів є сприяння вихованню почуття патріотизму, формування особистості на засадах духовності, моральності, толерантності, забезпечення створення умов для інтелектуального, культурного та фізичного розвитку, реалізації науково-технічного та творчого потенціалу молодих громадян, а також створення умов для ефективній діяльності центрів патріотичного виховання.

Патріотичне виховання є складовою гуманітарної політики держави, спрямованої на розвиток національної ідентичності молоді. Воно становить собою систематичну і цілеспрямовану діяльність органів державної влади і громадських організацій з формування у студентів високої патріотичної свідомості, почуття любові до України, пошани до видатних вітчизняних історичних діячів, готовності до виконання громадянських і конституційних обов’язків. Патріотичне виховання охоплює соціальні, цільові, функціональні, організаційні та інші аспекти.

Теоретико-методологічні і концептуальні напрями в розробленні основ патріотичного виховання молоді ґрунтовно опрацьовані та представлені у фундаментальних дослідженнях: О. Абрамчук, І. Беха, М. Боришевського, В. Кіндрат, В. Гонського, М. Зубалія, І. Зязюна, В. Івашковського, Г. П’янковського, О. Сухомлинської, Б. Харахаш, Б. Чижевського, К. Чорної.

Досить цікавим у цьому контексті є науковий доробок академіка І. Беха. Він створив модель розвитку патріотичного виховання молоді в Україні, що

передбачає вивчення й осмислення літератури (філософської, педагогічної та психологічної), дає змогу сформулювати поняття патріотизму, яке актуальне сьогодні, в умовах розбудови громадянського суспільства та правової держави в Україні. Патріотизм, на думку І. Бега, “це любов до Батьківщини; свого народу, турбота про його благо, сприяння становленню й утвердженню України як суверенної, правової, демократичної, соціальної держави, готовність відстояти її незалежність, служити і захищати її, розділити свою долю з її долею” [2].

Зазначимо, що останніми роками вітчизняні вчені – педагоги, історики, політологи і філософи приділяють велику увагу питанням патріотичного виховання молоді. Про це свідчать їхні численні виступи на всеукраїнських і міжнародних науково-практичних конференціях з проблеми патріотичного виховання, що проводяться в нашій країні. Так, наприклад, знаковою в цьому сенсі є п’ята міжнародна науково-практична конференція з питань патріотичного виховання молоді, що проходила в Запоріжжі. Фахівці з України, Росії, Німеччини, Ізраїлю, Болгарії та США висвітлювали сучасний стан проблем патріотичного виховання молоді. Учасники конференції детально обговорили проект загальнодержавної цільової соціальної програми патріотичного виховання населення на 2013–2017 р., який ініціювали фахівці Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України [3].

Відмітимо той факт, що відповідно до плану роботи Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України регулярно проходять Інтернет-конференції. Так 16 травня 2011 р. на Черкаському освітянському порталі відбулася Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція “Проблеми виховання патріотизму підростаючої особистості в умовах глобалізації”. Мета її проведення – обговорення проблем виховання патріотизму молоді в контексті сучасних державотворчих процесів; упровадження результатів наукових досліджень з означеної проблеми; презентація кращого досвіду патріотичного виховання в умовах модернізованих суспільних змін; популяризація педагогічних інновацій у патріотичному вихованні молоді. В ході конференції були обговорені теоретичні та практичні питання патріотичного виховання в сучасних умовах і прийняті науково-практичні рекомендації щодо поліпшення виховної роботи з молоддю [4].

На даний період розвитку незалежної України вищі навчальні заклади є єдиним центром з підготовки всіх без винятку юнаків (незалежно від того, будуть вони призвані на строкову військову службу чи ні в мирний час) до захисту Вітчизни. У зв’язку з переходом Збройних сил України на комплектування військовослужбовцями за контрактом, центром підготовки молоді до захисту країни стає школа, у тому числі ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою [5].

У цій ситуації надзвичайно зростає роль військово-патріотичного виховання, спрямованого на теоретичну, практичну, фізичну і психологічну підготовку студентів до майбутньої військової діяльності.

Розробляючи теоретико-методологічні основи дослідження, ми спиралися на ключові позиції і основні напрями найважливіших урядових та державних документів. Зазначимо, що вирішення проблем на державному рівні знайшло своє відображення в низці нормативно-правових документів.

Останнім часом було здійснено ряд кроків з активізації патріотичного виховання молоді. 27 жовтня 2009 р. спільним наказом Міністерства у справах сім'ї, молоді та спорту, Міноборони, Мінкультури та Міносвіти № 3754/981/538/49 була затверджена Концепція національно-патріотичного виховання молоді в рамках державної цільової програми “Молодь України” на 2009–2015 р. Мета Концепції полягає у вихованні молодої людини як патріота своєї країни, готового самовіддано розбудовувати її як суверенну, демократичну, правову і соціальну державу, здатного виявляти національну гідність, знати свої права та обов'язки, цивілізовано відстоювати їх, сприяти громадянському миру і злагоді в суспільстві, поводитися компетентно, бути конкурентоспроможним, успішно самореалізуватися в соціумі як громадянин.

Основними державними інституціями, що забезпечують формування і реалізацію державної політики у сфері патріотичного виховання молоді, є Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Міністерство оборони, Інститут проблем виховання Академії педагогічних наук України та інші. Як ми вважаємо, на сучасному етапі підвищення ефективності військово-патріотичного виховання студентів вирішальним є успішне поєднання теорії і практики, забезпечення реалізації нових підходів, зважаючи на проблеми сучасності.

Враховуючи все вищесказане, ми вважаємо за необхідне визначити сутність військово-патріотичного виховання студентів вищих навчальних закладів як основну частину ідейно-виховної роботи, що становить собою систематичну, планомірну, цілеспрямовану виховну діяльність з формування у молоді України ідейно-політичних, психологічних і моральних якостей, необхідних для захисту Вітчизни. Таким чином, визначено основні аспекти роботи для проведення дослідження з проблем військово-патріотичного виховання студентів вищих навчальних закладів України як актуального, сучасного напряму діяльності з подальшим перспективним розвитком зазначеної теми.

#### Література

1. Сухомлинський В. О. Щоб у серці жила Батьківщина / В. О. Сухомлинський. – К. : Знання. – 1965 – 80 с.
2. Бех І. Д. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / Бех І. Д., Чорна К. І. – К. : Світ виховання, 2007. – 31с.
3. Режим доступу: 14.03.2012  
<<http://krai.zp.ua/allnews/224-speczialisty-pyati-stran-diskutirovali-o-patriotizme-031211.html>>. – Мова укр.
4. Режим доступу: 08.03.2012<<http://oipopop.ed-sp.net/content/view/1886/15/>>. – Мова укр.
5. Сухушин М. П. Військово-патріотичне виховання молоді: підручник / М. П. Сухушин, В. О. Палагеша. – К. : Видавничий дім “Слово”, 2009. – 488 с.

**О.П. Терещенко**

*м. Київ*

### **ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ УЯВЛЕННЯ ПРО ДОБРОЗИЧЛИВІСТЬ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА**

**Анотація.** У статті запропоновано поетапне застосування методів, прийомів, тактовного педагогічного впливу на формування у старших дошкільників уявлення про доброзичливість засобами мистецтва.

**Ключові слова:** моральне виховання, доброзичливість, мистецтво, старші дошкільники.

Виховання первинних моральних якостей у дошкільників є нагальною проблемою суспільного характеру. Основним простором вияву моральних якостей виступають доброзичливі взаємовідносини. Доброзичливість – фундаментальне моральне поняття, що характеризується готовністю і здатністю особистості свідомо слідувати добру. Ознаки доброзичливості завжди співвіднесені з вищою, самодостатньою ціллю і збігаються з людською довершеністю. Добро, передусім, пов'язане з умінням радіти і жаліти, відгукуватись на почуття інших і тримати свою душу відкритою. Це уміння проявляється в особистісних взаєминах, які набувають дедалі більшої значущості. Дитина вчиться рахуватися з думкою інших, співрадіти та співчувати, домовлятися і поступатися, співпереживати і ставити себе на місце однолітка [1]. В.О. Сухомлинський писав, що мистецтво облагороднення дитини найвищими почуттями і переживаннями є мистецтвом співпереживання. Він прагнув того, щоб ще з дитячих років людина розуміла і відчувала серцем найтонші рухи іншої людини [3].

Психолого-педагогічний і соціально-культурний аспекти проблеми морального виховання особистості розробляли Л.С. Виготський, Я.Г. Корчак, О.І. Кульчицька, В.О. Сухомлинський, О.В. Сухомлинська. Науковці відводять важливе місце формуванню морально-духовних цінностей підростаючого покоління: набуття знань; суспільного та особистого досвіду; осягнення і розуміння суті явищ, фактів об'єктивної дійсності; усвідомлення сенсу людського буття. У наукових працях І.Д. Беха, В.А. Киричок, В.У. Кузьменко, Т.І. Поніманської, К.І. Чорної розглянуто питання формування моральних почуттів, моральних цінностей, проблему морального розвитку особистості визначено як одну із базових засад загальнолюдських цінностей.

Дане дослідження проводилося поетапно. На констатувальному етапі дослідження було одержано інформацію стосовно змісту, широти та глибини уявлень старших дошкільників про доброзичливість. Окрім того отримані емпіричні дані переконливо свідчать про: недостатній рівень професійної готовності педагогів з моральної проблематики, оскільки самі дорослі не завжди дотримуються в стосунках адекватних моральних настанов (слово розходиться з дією); недостатній рівень належного розвивального середовища тому, що дорослі переймаються проблемою дитини час від часу; недостатню ефективність технологій у навчально-виховній роботі зі старшими дошкільниками у цьому напрямі, оскільки гальмується гармонійне поєднання зовнішніх та внутрішніх ознак.

Таким чином, вибудована цілісна картина уявлень старших дошкільників про доброзичливість дало змогу вибрати адекватну методику формування етапу дослідження. Процес виховання починається в родині, де основними методами є привчання, переконання, заохочення, проте цей процес триває і в ДНЗ через засвоєння моральних, естетичних, національних норм, традицій духовної культури народу. Ефективне вирішення наукової проблеми потребує

спільних зусиль батьків та педагогів для забезпечення таких педагогічних умов: створення і постійне підтримання в ДНЗ та сім'ї сприятливого доброзичливого клімату; побудова освітнього процесу на основі переконання, заохочення особистості до подальших позитивних зусиль; формування звичок, навичок моральної поведінки дитини; виховання у дитини потреби в доброзичливості.

Реалізація педагогічних умов і основних завдань відбувалася поетапно за трьома напрямками: робота з дошкільниками, робота з педагогічним колективом, робота з батьками.

Робота з педагогічним колективом базувалася на особистісно орієнтованому вихованні. Продуктивність і ефективність виховання уявлення про доброзичливість полягала у забезпеченні таких педагогічних методів і прийомів, які демонстрували турботу про кожного вихованця та відсутність негативних відтінків у ставленні.

Під час роботи з дошкільниками об'єктом уваги педагога виступала узгодженість прагнень, можливостей дитини та оптимістичного оточення, яке авансувало успіх чи спробу. Відмінність від тих традиційних форм роботи, які панували в ДНЗ, полягала у двосторонній активності педагогів і дітей, чіткій періодичності та поглибленому обговоренні проведених спостережень, отриманих вражень та відчуттів, забезпеченні такої атмосфери доброзичливості, уваги до кожної дитини, якої потребував формувальний етап дослідження. Цей напрям був підґрунтям, основою, фоном всього освітнього процесу.

Для досягнення поставленої мети ми використовували шляхи опосередкованого та прямого впливу виховання на дітей: врахування вікових потреб, індивідуальних особливостей та інтересів дитини; створення атмосфери доброзичливості та взаєморозуміння; формування у вихованців понять, суджень, переконань та адекватної самооцінки; забезпечення емоційної (не формальної) насиченості в індивідуальній та колективній діяльності: організація спільних зусиль до співпереживання; підбір творів з чітким сюжетом, композицією, темою, яка розкривалася в яскравій образній моральній формі та колориті; організація виставок дитячих робіт та робіт вихователів, батьків, проведення театральних вистав; підвищення естетичної та художньої культури вихователів; надання методичної допомоги батькам.

Зміст семінарів-практикумів та індивідуальних бесід з педагогами окреслював широке коло прийомів, за допомогою яких ми не тільки акцентували увагу на проблемах визначення моральних якостей художніх персонажів, а і добирали способи допомоги дитині в оволодінні навичками їх розрізнення, прийомами виконання творчого завдання з елементами інтеграції видів мистецтва яку надавали їй однолітки.

Надалі від загальних теоретичних питань ми переходили до бесід про конкретну дитину та конкретну ситуацію, переважна тематика яких стосувалася особливостей емоційних проявів дошкільника, тактовного педагогічного впливу з метою їх корекції, добору найефективніших методів, прийомів, а також забезпечення атмосфери терпимості і доброзичливості. Допоміжні засоби у процесі ознайомлення з моральними рисами, якостями справляли значний вплив на художню активність дітей: з позиції сприймання – розширення словникового

запасу, ключових понять при описі свого враження від твору та з позиції чинника, який пробуджував асоціативний потенціал уяви.

Формування доброзичливості здійснювалося різними засобами та за різними напрямками. Одним із засобів морального виховання особистості визначено мистецтво (Н.А. Ветлугіна, А.В. Запорожець, О.І. Кульчицька, В.О. Сухомлинський, Б.М. Теплов та ін.) з використанням мистецьких творів та художньої діяльності дошкільників. Ми переконалися, що не випадково мистецтво називають „школою почуттів”. Твори мистецтва відображають відносини людей, їхні вчинки в різних ситуаціях, ще не знайомих дошкільнику, і не тільки зацікавлюють, а й змушують разом з героями радіти, сумувати, обурюватися [4].

Робота з дошкільниками у системі виховних впливів передбачала посилення уваги дорослого до: поглиблення, розширення знань про моральні якісні взаємини персонажів літературних творів, героїв ігор-драматизацій та людей в реальному житті; розвитку емоційно-чуттєвої сфери (переживання, ціннісні ставлення, орієнтація дитини на чесноти героїв художніх творів та соціально схвалювані норми поведінки, позитивна емоційна налаштованість на однолітка та доброзичливу взаємодію з ним); оволодіння дитиною моделлю моральної поведінки, дієвого сприяння створенню конструктивної спільності з ровесниками.

Організацію мистецької діяльності та виховання у старших дошкільників уявлення про доброзичливість проводили за принципами інтеграції – гармонійного поєднання у різних життєвих моральних ситуаціях фрагментів музики, живопису, поезії, літературних уривків, театралізованої дії з виходом на образотворення у різних видах художньої діяльності. Роботу здійснювали послідовно, її сутність полягала у поступовому накопиченні старшими дошкільниками досвіду спостереження, обстеження, дослідження, що допомагало виявляти зовнішні та внутрішні характерні моральні ознаки [2].

Одночасно здійснювали роботу з батьками, яка мала на меті розкриття значення контакту старшого дошкільника з творами мистецтва. Методика роботи з батьками передбачала педагогічну просвіту у різних формах, які мали свою системність та послідовність. Тематика батьківських зборів передбачала організацію діалогу та театралізоване ілюстрування типових ситуацій взаємодії в індивідуальній та груповій художній діяльності дошкільників в умовах ДНЗ, де глядачі впізнавали своїх дітей та аналізували способи і результати образотворення.

Таким чином, застосування запропонованих методів, прийомів педагогічного впливу з метою корекції, добір різноманітних за формою і змістом, цікавих дошкільникам видів художньої діяльності, забезпечення атмосфери терпимості формувало у старших дошкільників адекватне розуміння доброзичливих взаємин. Завдяки цьому діти експериментальної групи сприймали однолітка з урахуванням його індивідуальності, неповторності; були чуйними, уважними до благополуччя іншої людини і відчували емоційний комфорт при цьому. Вони стали здатними поєднувати фізичну досконалість і моральні чесноти, набули вмінь усвідомлювати потребу в добровільності



творити добро, не очікуючи винагороди. Отже, засоби мистецтва виявилися ефективним способом формування у старших дошкільників уявлень про доброзичливість.

### Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі” / Наук. кер. та заг. ред. О.Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
2. Кульчицька О.І. Моральне виховання дошкільників / О. І. Кульчицька – К. : Знання, 1967. – 32 с.
3. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / Сухомлинский В. А. – К. : Радянська школа, 1969. – 244 с.
4. Якобсон П. М. Чувства, их развитие и воспитание / П. М. Якобсон – М. : Знание, 1976. – 62 с.

*В. М. Тищенко*

*м. Київ*

## **ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБОМ УЧАСТІ У ВОЛОНТЕРСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США**

*Анотація.* Розкрито загальні засади формування і розвитку соціально важливих якостей особистості через участь у різних напрямках волонтерської діяльності в американській вищій школі. Висвітлено сутність волонтерської діяльності як засобу розвитку та самовдосконалення підростаючої особистості.

*Ключові слова:* соціальнозначимі якості особистості, лідерські якості, волонтерська діяльність, вищі навчальні заклади.

Сучасний розвиток нашої держави – процес суперечливий, який вимагає вирішення багатьох соціальних проблем, зокрема у середовищі студентської молоді. Ця молодіжна підгрупа важлива не тільки за кількісними ознаками, але й з огляду на те, що вона є політичним, інтелектуальним, науковим, духовним, культурним потенціалом суспільства. Саме представники цієї групи розглядаються як “резерв” національної еліти, маючи реальні шанси на досягнення найвищого соціального статусу у майбутньому. Крім того, студентська молодь завжди була й залишається носієм, провідником нових поглядів, світогляду, стилю життя й поведінки, рушійною силою соціальних змін у суспільстві. Зважаючи на це, в усіх розвинених країнах одним із нагальних завдань молодіжної політики є вдосконалення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, сприяння професійній і соціальній зрілості студентської молоді, включаючи можливості соціально-педагогічної роботи з цією категорією.

Останнім часом у вищих навчальних закладах США особливо популярним позанавчальним напрямом роботи стала організація роботи лідерських програм, оскільки лідерство та розвиток лідерських якостей особистості сьогодні розглядається як одне з основних завдань вищої школи США. Починаючи з 80-х років ХХ століття, проблема розвитку лідерських якостей особистості стає предметом таких наук, як: соціологія, економіка, психологія, соціальна робота

тощо, наслідком чого стало виникнення цілої “філософії” лідерства. Досить швидко виявилось, що позанавчальна, громадська робота забезпечує оптимальні умови для формування лідерських якостей молодій людині. У цьому аспекті лідерство означає соціальну активність і є основою для формування соціально важливих якостей особистості, які, у свою чергу, на думку американських науковців, сприяють розвитку нестандартних підходів, свіжих ідей, ефективних рішень, що завжди було запорукою економічного розвитку країни. Тому у багатьох університетах та коледжах США у структурі відділів по роботі зі студентами функціонують центри, що пропонують різноманітні програми з розвитку лідерських якостей підростаючої особистості. Як правило, такі центри, окрім формування лідерських якостей, сприяють як моральному, так і громадянському вихованню студентської молоді (наприклад, Центр розвитку лідерства, етики та служіння суспільству – Center of Leadership Development, Ethics and Public Service) [1].

Дані центри пропонують різноманітні програми для розвитку не тільки лідерських, а й інших соціально важливих якостей особистості, починаючи від формування університетської команди для участі у міжуніверситетських змаганнях з етичних дебатів, закінчуючи спеціальними курсами, де студенти навчаються основам волонтерської діяльності: яким чином надавати допомогу, здійснювати посередництво у вирішенні соціальних проблем, організовувати співробітництво для вирішення конкретної соціальної проблеми тощо.

Залучення особистості до сфери волонтерської діяльності призводить до позитивних змін у світогляді молодій людині, зміни комунікативної свідомості, таких особистісних новоутворень, як соціальна та інтелектуальна активність, соціальна компетентність та уміння діяти у нестандартних життєвих ситуаціях.

Парадокс волонтерської діяльності полягає в тому, що, вносячи зміни в соціум, людина змінюється сама. Предметом змін у волонтерській діяльності є сам суб'єкт, який здійснює цю діяльність. Волонтерська діяльність та підготовка до неї забезпечує оптимальні умови для розвитку та самовдосконалення особистості молодій людині.

Волонтерська робота надзвичайно популярна серед американських студентів, оскільки вона є можливістю власними силами допомогти розвитку суспільства. Як правило, студенти займаються тією волонтерською діяльністю, до якої мають більшу схильність, у таких сферах, як: навколишнє середовище (прибирання території, догляд за тваринами, висадка дерев та квітів, організація відпочинку, допомога при природних катаклізмах тощо); здоров'я (донорство, допомога людям похилого віку, інвалідам, допомога в лікарнях, виготовлення іграшок для хворих дітей, анімаційна діяльність із хворими дітьми); виховання/навчання (організація позакласних заходів для дітей різного віку, освіта дорослих); політична діяльність (реєстрація виборців, допомога на виборах, сприяння гласності, участь у мітингах та громадських зборах); адвокатська практика (для студентів юридичних спеціальностей представництво в суді інтересів нужденних); безпритульні (організація харчування, збір продуктів, робота в притулках); допомога персоналу студентського містечка (кампусу), фандрайзинг тощо.

Головна мета волонтерської діяльності в університеті – це допомога студентам усвідомити важливість служіння суспільству, розвивати у них почуття громадянської відповідальності, виховувати потребу допомагати іншим. Необхідно поширювати серед студентів інтерес до волонтерської діяльності. Залучення студентів до громадської роботи значно впливає на розвиток лідерських якостей. Насамперед це має великий позитивний вплив на пізнавальний та емоційний розвиток підростаючої особистості. Згідно з дослідженням Р. Гарольда, через волонтерську діяльність може бути розвинена велика кількість специфічних якостей, зокрема такі, як: лідерські якості, якості міжособистісної взаємодії, планування програм, здатність приймати рішення, вирішення проблем, вирішення конфліктів, здатність до критичного мислення, здатність до постановки цілей, делегування повноважень, посередництво, управлінські якості тощо [2]. Великий інтерес американських студентів до волонтерської діяльності обумовлений передусім можливістю не тільки реалізувати власний професійний потенціал, а й безпосередньо допомогти у вирішенні соціальних проблем суспільства. Завдання вищого навчального закладу – надати всі можливості для такої соціальної самореалізації. Участь у волонтерських програмах надає молодій людині змогу практикувати особистісну громадянську відповідальність через співробітництво з іншими, та розвивати такі цінності, як чесність, громадянська самосвідомість, емпатія тощо. Це дає можливість для молодих людей стати в майбутньому справжніми лідерами, які відповідають духу сучасного світу.

#### Література

1. Austin M. Managing Staff Development Programs in Human Service Agencies. Chicago : Nelson-Hall. 2008. – 124 p.
2. Harrold R. Curricular and Extra-curricular Work // The Bulletin. – March, 2002.

*С. В. Удовицька*  
*м. Київ*

### **ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ ГІДНОСТІ В СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ**

**Анотація.** Розкрито практичні аспекти процесу виховання гідності в старшокласників шкіл-інтервалів; розглянуто форми і методи морального виховання в контексті дослідження.

**Ключові слова:** виховання гідності, старшокласники шкіл-інтернатів, гідна поведінка, самовиховання, форми і методи морального виховання.

Сучасний розвиток суспільства посилює вимоги до виховання особистості. Великого значення набуває її здатність вирішувати питання своєї життєдіяльності, керуючись кращими особистісними цінностями. Процес виховання гідності в старшокласників шкіл-інтернатів є актуальним і розглядається як складне педагогічне і соціальне явище.

Проблема виховання гідності має досить тривалу історію і знайшла своє відображення в наукових працях філософів, психологів, педагогів. Однак, незважаючи на широке висвітлення питання в спеціальній літературі, такий його

аспект, як виховання гідності в старшокласників шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності, не знайшов достатнього теоретичного обґрунтування і практичного втілення.

У процесі дослідження проблеми були визначені провідні складові організації позаурочної діяльності з виховання гідності в старшокласників шкіл-інтернатів: надання особливої уваги формуванню у вихованців моральної сфери, систематичне залучення старшокласників до різних видів моральної діяльності; стимулювання педагогічних умов, необхідних для самореалізації особистості; вироблення умінь групової взаємодії, співпраці, співтворчості; орієнтація на неконфліктну модель поведінки; наповнення індивідуальної роботи із старшокласниками реальними, цікавими справами, які б активізували їхні душевно-духовні якості (почуття, емоції), сприяли корекції небажаних рис характеру та поведінки; формування позитивної мотивації до здійснення моральних вчинків; пріоритетність відносин довіри, діалогічної взаємодії, взаєморозуміння.

Найважливішими завданнями цієї роботи ми визначили такі:

- формування моральних уявлень, переконань, понять і суджень про самоцінність кожної людини, основні моральні норми та цінності українського суспільства та людства загалом;
- організація позаурочної діяльності, спрямованої на вивчення моральної діяльності людства як соціокультурного феномену;
- оволодіння досвідом гуманних взаємин, конструктивного вирішення міжособистісних конфліктів.

Використовуючи особистісно зорієнтований підхід до виховання гідності, педагоги виявляють відкритість до особистості учня, віру в дитину. Водночас відбувається складне узгодження етичних позицій педагогів й учнів, виробляється спільний досвід рівноправної взаємодії в діалозі. Класний керівник допомагає кожному учневі, враховуючи при цьому його життєвий досвід, удосконалювати його моральні прагнення, утверджуватися як особистості.

У процесі дослідно-експериментальної роботи ми виділили найбільш значущі завдання класного керівника у вихованні гідності старшокласників:

- створення умов для розкриття і використання індивідуального життєвого досвіду кожного учня;
- побудова моральної основи взаємин і взаємодії учнів у класі й учнів із педагогами;
- використання педагогічної технології діалогічної взаємодії педагога з учнями, адекватної віку і рівню морального розвитку школярів, досвіду морально-ціннісного ставлення до навколишнього світу і людей.

На сьогодні методи активного психолого-педагогічного навчання поширюються у зв'язку з тим, що вони є найбільш ефективними методами зміни і розвитку особистості. Крім цього, змінені особистісні утворення (сензитивність, емпатія, міжособистісне оцінювання, толерантність і т. п.) переносяться на ситуації міжособистісної взаємодії поза навчанням.

Використання психолого-педагогічного практикуму “Дізнайся більше про себе” в роботі зі школярами дає змогу вирішити такі завдання:

- розвинути уявлення про себе та інших людей;
- підвищити рівень емпатії до іншої людини;
- формувати відповідальність за власні вчинки;
- розвивати терпляче ставлення до особистісних якостей та поведінки іншої людини;
- розвивати ініціативу і самостійність школярів.

Для створення умов формування моральних цінностей і орієнтирів особистості, моральної культури школярів шкіл-інтернатів запроваджено факультативний курс “У пошуках власного “Я”. Програма курсу спрямована на засвоєння учнями цілісного уявлення про особистість людини і є теоретичною основою формування якостей самовдосконалення. Курс орієнтує учнів на переосмислення своєї поведінки, життєдіяльності, допомагає у їх соціалізації. Головною метою реалізації програми є формування людини, здатної виховувати і розвивати себе, самовдосконалюватися.

Мета курсу:

- формування системної теоретичної бази для свідомого керування учнів своїм розвитком;
- формування навичок створення та підтримання позитивного “Я-образу”;
- ознайомлення з прийомами та методами власного духовного і фізичного зростання та вдосконалення;
- розвиток рефлексивних умінь та навичок з метою коригування власної діяльності.

На факультативних заняттях учитель етики в діалогічній взаємодії з учнями пробуджує і культивує потребу школярів у моральному вдосконаленні себе через засвоєння нових, особистісно значущих етичних знань, їх апробації в накопичуваному досвіді відносин з іншими людьми. За допомогою етичних діалогів про важливі моральні засади людського життя і побудову взаємодії з оточуючими розвивається індивідуальний досвід школярів. Це відбувається тому, що в діалозі вибудовується логіка послідовного накопичення етичних знань і уявлень учнів, виникає їхня емоційна реакція на методичні прийоми педагога щодо включення вихованців у діалогічну взаємодію і зумовлюється прояв їхнього індивідуального життєвого досвіду, суб’єктної позиції. У результаті занять учні навчаються співвідносити свої моральні оцінки явищ і вчинків з оцінками інших та проводити аналіз самооцінок за тими або іншими параметрами.

Практика показує, що процес виховання гідності школярів вимагає педагогічно вивірених і особистісно орієнтованих підходів відповідно до вікових особливостей старшокласників. У його основі об’єднуються когнітивні, емоційно-ціннісні та поведінково-діяльнісні компоненти. Критерієм успішності виступає особистісна активність у засвоєнні і розвитку досвіду морально ціннісного ставлення до навколишнього світу, людей і себе.

Для реалізації цих напрямів використовуються різноманітні заходи. Практична діяльність допомагає старшокласникам на власному досвіді переконатись у необхідності здійснення гідних вчинків.

Суспільна думка, колективна оцінка сприяють усвідомленню учнями своїх позитивних якостей та недоліків, стимулюють їхні свідомі зусилля, спрямовані на самовиховання, яке завжди передбачає розвинену рефлексію та здатність до самоаналізу. “Істинне виховання, писав В. Сухомлинський, здійснюється тільки тоді, коли є самовиховання. А самовиховання – це людська гідність у дії, це могутній потік, який рухає колесо людської гідності” [2 с. 79].

У процесі дослідно-експериментальної роботи зріс інтерес та активність старшокласників шкіл-інтернатів до позаурочної діяльності моральної спрямованості, їхні уміння порівнювати, аналізувати й узагальнювати вчинки інших і власні, бачити їхній моральний зміст та оцінювати його. Таким чином, під час дослідження ми переконалися, що ефективність процесу виховання гідності старшокласників досягається завдяки вмілому використанню педагогами різноманітних методів і форм морального виховання, в процесі якого відбувається накопичення досвіду гідної поведінки.

### Література

1. Коч Л. А. Креативная этика. Психология освоения подростками этических норм и понятий / Л. А. Коч – М., Воронеж : НПО МОДЕК, 2000. – 192 с.
2. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1997. – Т.4. – 637 с.
3. Фаннел М. Как повысить самооценку / Феннел М.; [пер. с англ. А. С. Марушкиной, Е. Ю. Терентьевой]. – М.: Астрель, 2005. – 287 с.

*Є. В. Федорова*  
*м. Київ*

## МОРАЛЬНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

*Анотація.* У статті розкрито сутність громадянськості та моральні засади її виховання у студентів з особливими потребами.

*Ключові слова:* гуманістична мораль, громадянськість, студенти з особливими потребами.

Прагнення України до євроінтеграції стимулює виконання стандартних правил ООН щодо забезпечення рівних можливостей у сфері професійного навчання та виховання студентів з особливими потребами. З метою приведення у відповідність вітчизняних законів європейському рівню Верховна Рада України 16 грудня 2009 року ратифікувала Конвенцію ООН про права інвалідів. У зв'язку з цим з'явилась надія, що домінуюча донедавна практика, спрямована на виховання дитини-інваліда як соціального споживача або, у кращому випадку, надання невідповідної його здібностям професійної освіти, що давала право на виконання некваліфікованої низькооплачуваної роботи, відійде в минуле.

Відповідно до положень даного документу перед вітчизняною системою вищих навчальних закладів стоїть завдання не лише забезпечити студентам з особливими потребами рівні стартові можливості для здобуття професії, що відповідає їхнім здібностям, але й розвинути у молоді почуття любові до Батьківщини, сформувати національну самосвідомість, гідність, правову та моральну культуру, виховати громадянськість.

Громадянськість – мета і результат громадянського виховання. Вона історично пов'язана з ранніми формами демократії. Феномен громадянськості виокремився у самостійну виховну проблему на початку двадцятого століття у європейській педагогіці. У праці “Що таке державно-громадянське виховання” Г. Кершенштайнер визначив поняття та зміст громадянськості як відповідальну роботу дітей та підлітків на користь держави.

Визначити сутність і мету виховання громадянськості в процесі становлення особистості прагнули А. М. Радіщев, В. І. Белінський, М. Г. Чернишевський, Н. А. Добролюбов, О. І. Герцен, Д. І. Писарев. Розробкою завдань виховання цього феномену займались П. П. Блонський, К. Д. Ушинський, П. Каптерев. Вони вважали, що оскільки в реальному житті людина є громадянином свого народу і діячем у суспільстві, то школа повинна виховувати і людину, і громадянина. Громадянин не повинен знищувати людину, людина – громадянина.

М. Грушевський розглядав виховання громадянськості народу, членів громади, представників громадянського суспільства як важливий чинник розбудови Великої України.

С. Русова в праці “Суспільні питання виховання” формує концептуальні засади виховання громадянина Української незалежної держави, вказує на те, що школа має йти назустріч вимогам цілого громадянства, працювати саме на користь цілого народу, вести його шляхом вселюдського поступу.

У радянській педагогіці поняття громадянськість не було, оскільки не було відкритого демократичного громадянського суспільства, яке базується на визнанні пріоритету прав людини й громадянина. У “Педагогічному словнику”, виданому в Москві в 1960 році, зазначалось, що “громадянське виховання – це реакційний напрям в буржуазній педагогіці епохи імперіалізму, який ставить за мету виховання, підготовку покоління молодих робітників – покірних слуг капіталізму”. З цієї причини у чотиритомній педагогічній енциклопедії (1964–1967 рр.) феномени “громадянське виховання” та “громадянськість” відсутні.

Гуманістичні засади виховання громадянськості вперше висвітлив в 1970 році В. О. Сухомлинський. Він вважав першочерговою умовою формування громадянина організацію емоційно насиченого діяльного трудового життя шкільного колективу, який ефективно впливає на становлення громадянської позиції кожного індивіда.

Сучасні українські педагоги П. В. Вербицька, О. І. Пометун, О. В. Сухомлинська, І. Г. Тараненко, проаналізувавши зарубіжні концепції і тенденції, поділяють і розвивають загальноєвропейське бачення сутності громадянськості й шляхів її формування. У педагогічному аспекті громадянськість містить знання, переживання і вчинки. Ці складові перебувають у певних зв'язках і взаємодії з переважанням на певних етапах розвитку індивіда емоційного компонента, формування почуттєвої сфери.

Значний внесок у сучасне бачення громадянського виховання зробила О. В. Сухомлинська. Вона розкрила три моделі формування громадянськості: партисипативну, когнітивно-розвивальну, репрезентативну. Науковим творчим

колективом під керівництвом О. В. Сухомлинської розроблено Концепцію громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. У ній визначено мету сучасного громадянського виховання – становлення свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людини з притаманними їй особистісними якостями й рисами характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні.

Педагогічні основи морального та правового виховання, принципи, методи, шляхи та засоби формування громадянських якостей особистості в сучасних умовах розроблені в дослідженнях І. Беха, Н. Бібик, М. Боришевського, В. Кременя та ін. У роботах цих науковців підкреслено, що громадянськість є багатоаспектним поняттям. Це фундаментальна духовно-моральна якість, світоглядна і психологічна характеристика особистості, що має культурологічні засади. Такі характеристики громадянськості свідчать про визначальну роль світогляду особистості, на основі якого формується система її ціннісних орієнтацій, поглядів, переконань, усвідомлюється місце в суспільстві, визначаються обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, державою.

На основі аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури нами було визначено громадянськість як інтегративну якість особистості, яка характеризується ціннісним ставленням до держави, народу, до себе як громадянина; на основі усвідомлення прав і обов'язків дає змогу відчувати себе юридично, морально і політично дієздатною, спроможною компетентно впливати на розбудову демократичного громадянського суспільства.

Оскільки в нашому визначенні громадянськості домінуючою складовою є такий феномен моралі, як “ціннісне ставлення до держави, народу, до себе як громадянина”, доцільно детальніше пояснити, про яку, власне, мораль йдеться.

Відомо, що мораль як форма суспільної свідомості має конкретно історичний характер. На кожному етапі розвитку суспільства їй притаманна своя специфіка.

Тоталітарній державі потрібна авторитарна мораль з її забороняючою, вказівною, контролюючою та нормативною функціями. Вона передбачає жорстку детермінованість поведінки особистості, що йде від суспільства, держави і є зовнішньою для людини. Це перешкоджає розвитку людської індивідуальності, самобутності.

Правовій державі, якою намагається стати Україна шляхом розбудови громадянського суспільства, потрібна мораль гуманістична, яка визнає кожную людину найвищою цінністю. Цінність – це те, що цінується, що значимо для людини. Цінність, на відміну від норми, яка створюється вищим, зовнішнім авторитетом, передбачає вибір. У повсякденній реальності, в ситуаціях вибору найбільш зримо проявляється особистісна сутність людини, рівень її моральної культури. Але слід пам'ятати, що вільний моральний вибір людини можливий лише за умови сформованості морального ядра особистості, в основі якого достоїнство, власна і національна гідність, визнання цінності іншого: немає людини, вищої за мене, немає людини, нижчої за мене.



Важливим показником розвитку громадянського суспільства є гуманне, турботливе і милосердне ставлення до людей з особливими потребами. В такому суспільстві домінує усвідомлення, що самодостатність людини як активного суб'єкта життєдіяльності становить головна моральна цінність – достоїнство особистості, почуття власної гідності. Воно в принципі неможливе без морального самоствердження. Тому жодна людина не може розглядатись як об'єкт чийогось благодіяння – держави, громади, колективу чи іншої особистості. І навіть тоді, коли людина одержує допомогу, за нею залишається статус неповторного індивіда з почуттям власної гідності.

Авторитарна, нормативна мораль ставить над людиною з обмеженими можливостями того, від кого залежить ця допомога, тобто – владу, яка вимагає за це виконання моральних норм, послуху. Таким чином, моральні вимоги стають чимось зовнішнім для людини, а не власним переконанням. Така мораль по суті позбавляє студента з особливими потребами почуття власної гідності, підриває віру в себе як творця своєї долі і активного суб'єкта громадянського суспільства. А це може перетворити його свободу на сваволю споживача, породжену сваволею державного доброзичливця (чиновника).

Позбутись цього негативізму можна лише тоді, коли суспільна мораль визнає студента з особливими потребами метою, найвищою цінністю, унікальною цілісною системою, яка є не чимось задалегідь фатально даним, а відкритою можливістю самоактуалізації. І хоча ця особистість й потребує допомоги, підтримки, але рівної собі за гідністю або від того, хто має допомагати відповідно до своїх службових обов'язків.

Студенти з особливими потребами мають усвідомити, що бути громадянином – значить пізнати себе, перевірити свої сили і можливості, покінчити з фаталізмом і покірністю, вчитися жити, пізнавати, мислити вільно, критично, відстоювати свої права, любити свою Батьківщину, робити її демократичнішою, гуманнішою.

### **Література**

1. Бех І. Д. Гуманізація виховного процесу / І. Д. Бех // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1038 с.
2. Чорна К. І. Основи гуманістичної моралі : наук.-метод. посіб. / К. І. Чорна. – Черкаси : ЧОПОП, 2008. – 138 с.

## 5. ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

*А. В. Аносова*  
*м. Біла Церква*

### ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

**Анотація.** У статті подано окремі результати констатувального етапу дослідження стану сформованості комунікативної культури старшокласників, зокрема її прояви у мовленнєвій діяльності учнів та в комунікаціях у мережі Інтернет.

**Ключові слова:** комунікативна культура, культурна норма, ненормативна лексика, мережа Інтернет, фактори впливу, самостійність, старшокласники.

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

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

Досліджуючи рівень зовнішніх та внутрішніх проявів вербальної культури респондентів, було виявлено, що 56,4% учнів використовують у побуті ненормативну лексику, при цьому серед дівчат цей відсоток становить 55%. Такий високий показник розвитку вади відображає зниження рівня культури спілкування у молодіжному середовищі, що проявляється у нерозумінні суб'єктами сили і значення слова у житті людини, нехтуванні правилами і нормами етики спілкування, значній агресивності, неповазі до співрозмовника тощо.

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

- родинний фактор: “наслідування батьків”, “наслідування старших” (3,3%);
- соціальний фактор: “наслідування друзів”, “наслідування кіногероїв (акторів, співаків тощо)”, “тому, що більшість з оточення використовує у розмові ненормативну лексику (мода)” (29,8% відповідей);
- особистісний фактор: “тому, що подобається (звик)” (16%).

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

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

Найбільшою зоною ризику для формування означеної вади є підлітковий вік: 55,5% респондентів вказали віковий період з 10 до 16 років як такий, у якому почали вживати нецензурні слова, а відсоток тих, хто продовжує так розмовляти і донині, становить 59,4%.

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

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

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

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

10,7% респондентів за вживання нецензурних слів при спілкуванні з ними у відповідь починають вести себе аналогічним чином, що проявляє їхню агресивність, злобність, нестійкість до негативних зовнішніх впливів, низькі

моральні стандарти. Діям таких індивідів необхідно класти край, використовуючи винятково мову правил і законів, розвиваючи в них первинну законослухняність та доброзичливість.

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

Стверджувальну відповідь на запитання “Чи користуєтесь ви всесвітньою мережею Інтернет?” дали 96,6% респондентів, з яких часто користуються мережею 74,1% учнів, інколи – 22,5%. Це доводить той факт, що всесвітня мережа Інтернет стала невід’ємною частиною життя молодого покоління, інтегрувалась як в особисте життя людини, так і в сферу її навчання.

Відповіді учнів на запитання “З якою метою ви найчастіше користуєтесь мережею Інтернет?” дають змогу оцінити практичний компонент їхньої комунікативної культури. Так, самостійність у діяльності в мережі Інтернет проявляють 2% опитаних, яким притаманні творчість (участь у різноманітних конкурсах, проектах, розробленні сайтів) та розвиток власних інтересів і уподобань (обговорення цікавих питань на форумах і блогах).

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

Працездатність виявили 30,3% опитаних старшокласників, які активно комунікують з однолітками у мережі Інтернет, використовують медіа-можливості “всесвітньої павутини” (Інтернет-радіо, перегляд відео он-лайн), роблять спроби використовувати Інтернет як засіб для заробляння коштів, тобто використовують більше як розважальний ресурс, що свідчить про прагнення до отримання задоволень, недостатній контроль власних бажань (або неузгодженість принципів “хочу” і “треба”).

20,6% респондентів своєю основною діяльністю в мережі Інтернет відмітили пошук нових знайомств, он-лайн ігри та пошук і завантаження фільмів, музики, ігор, програм, що характеризує їхню здатність до праці як первинну. Такі користувачі проявляють споживацькі тенденції у своїй діяльності, оскільки зацікавлені в Інтернеті насамперед як джерелі безкоштовної та нелегальної інформації, оскільки загальновідомо, що більшість медіа-файлів та програм, які доступні для безкоштовного завантаження, є “піратськими” копіями і користування ними є протизаконним.

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

Аналіз відповідей учнів дав змогу виявити наступну закономірність – чим більше учні користуються мережею Інтернет, тим нижчу якість користування

ним вони проявляють. Вплинути на вказану ситуацію можна, переорієнтувавши діяльність учнів на інші напрями або навчивши їх упорядковувати і систематизувати свої плани і діяльність, а також доцільно використовувати власний часовий ресурс.

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

#### Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підруч. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Евтух Н. Б. Культура взаимоотношений : учебник / Н. Б. Евтух, Т. В. Черкашина. – Черкасы : Издатель Чабаненко Ю. А., 2010. – 340 с.

*О. Б. Бернацька*  
*м. Київ*

### СТАН ВИХОВАНOSTІ ВЧИНКОВОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ 9-12 РОКІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ

**Анотація.** Розкрито результати дослідження стану вихованості вчинкової самостійності учнів 9–12 років інтернатних закладів.

**Ключові слова:** вчинкові самостійність, вчинок, виховне середовище, інтернатні заклади, учні 9–12 років.

Головною метою вчинкової виховної парадигми у педагогіці є підготовка молоді до невизначених умов сучасного життя. Вчинкова самостійність є більш вузькою категорією самостійності як складної інтегральної якості, що визначається вмінням учня проявляти ініціативу за власним бажанням, свідомо скеровувати свою поведінку та діяльність відповідно до власних поглядів і переконань, долаючи перешкоди на шляху до практичної реалізації обраної програми дій у невизначених умовах життя, без допомоги інших. Через самостійність проявляється життєва позиція учня, його прагнення реалізувати себе в діяльності як особистість.

Темою нашого дослідження є “Виховання вчинкової самостійності в учнів 9-12 років інтернатних закладів”. Вивчення даної проблеми детерміновано також проблемами суспільства загалом в цілому і замовленням соціального, психологічного та педагогічного супроводу виховання вчинкової самостійності у вихованців інтернатних закладів. Об'єктом дослідження є процес виховання

вчинкової самостійності в учнів 9-12 років інтернатних закладів. Предметом дослідження є педагогічні умови виховання вчинкової самостійності в учнів 9–12 років інтернатних закладів. У нашому дослідженні ми пропонуємо для вивчення перехідний період від молодшого шкільного віку до молодшого підлітка (9–12 років), беручи до уваги те, що, за визначенням сучасної психолого-педагогічної науки, саме цей вік є часом для новоутворення особистісної та когнітивної рефлексії за оптимальних умов виховання та відповідного віку психічного розвитку.

Відповідно до філософського, психологічного та соціального підходів вчинкова самостійність як феномен може розглядатися як активна продуктивна самостійна та відповідальна дія, що є саморегулюючою. Вчинкова самостійність як здатність людини до саморозвитку містить різноманітні взаємозв'язані компоненти: самопізнання, самоконтроль і самореалізацію та інші. Найважливішим інструментом кожного з них є рефлексія. На характер вчинкової самостійності мають вплив чинники ризику, що є об'єктивними та суб'єктивними за своєю суттю.

З метою детального вивчення стану вихованості вчинкової самостійності нами було зазначено критерії та показники вихованості вчинкової самостійності в учнів 9-12 років інтернатних закладів: 1) розуміння поняття “вчинкова самостійність”, усвідомлення себе як суб'єкта власної поведінки у ситуації самостійного вчинку; 2) свідоме ставлення до вчинкової самостійності; 3) здатність до самостійного вчинку.

Відповідно до загальної мети, гіпотези дослідження та завдання визначення стану вихованості в учнів 9-12 років інтернатних закладів ми визначили такі завдання констатувального етапу експерименту: 1) дослідити обізнаність учнів 9-12 років відповідно вчинкової самостійності; 2) визначити здатність учнів 9-12 років до моделювання своєї поведінки у невизначених життєвих ситуаціях (у проявах рефлексивної позиції при аналізі досвіду іншої людини як “самостійне поведіння” або “не самостійне”, через можливість ідентифікувати своє бажання “бути самостійним” та вербалізацію власного досвіду вчинювання “бути самостійним, поводитися самостійно”); 3) дослідити виховний потенціал педагогів інтернатних закладів як головну умову реалізації виховання вчинкової самостійності учнів 9-12 років інтернатних закладів.

У дослідженні взяло участь 257 дітей віком 9-12 років. З них 93 – діти, які залишилися без батьківського піклування та виховуються у закладах інтернатного типу для дітей-сиріт, та 164 – діти, які виховуються біологічними батьками. Наші дослідження підтвердили, що у вихованців інтернатних закладів виявлено велику кількість негативних чинників, що, за даними вчених, є наслідками збігу несприятливих біологічних факторів. Так, у 35 % дітей негативний соматичний стан пов'язаний з ранньою соціальною депривацією та у 45 % дітей протоколом ПМПК визначається затримка психомоторного та мовного розвитку, що має великий негативний вплив на подальший психічний та психологічний розвиток.

За нашими дослідженнями, більшість вихованців інтернатних закладів – це діти з кризових сімей, батьки яких не можуть забезпечити адекватне виховання

своїм дітям; 91 % дітей мають статус позбавлених батьківської опіки, з них 5% діти-сироти; 45 % дітей мають в своєму психофізіологічному статусі порушення легкого ступеня тяжкості резидуально-органічного характеру; 50% вихованців – затримку психічного розвитку; 100% пережили травму втрати батьків або недбале ставлення з боку батьків; 37 % – стали жертвами жорстокого поводження; 65 % дітей – фізично ослаблені; 40% – педагогічно занедбані, оскільки не могли відвідувати загальноосвітню школу відповідно до віку; батьки зі статусом кризової сім'ї не забезпечують оптимального виховання дітям до досягнення ними повноліття.

Серед психосоціальних проблем виховання дітей можна виділити: відсутність адекватних контактів, відсутність /або неадекватна гіперопіка батьків (опікунів); психологічні проблеми, захисне переживання помилкового благополуччя або відчуття безглуздя і відчаю, агресію або апатію щодо світу; більше половини вихованців не спілкуються зі своїми батьками і родичами, хоча і мають їх.

У ситуації навчання педагог бачить дитину тільки суб'єктивно, відповідно до його проявів або відповідно результатів навчання та участі у громадській роботі. Один й той самий учень може в одних ланках навчально-виховного процесу сприйматися як "успішний", в інших – як "неуспішний." З початком навчання у середніх класах відповідно учнів формується суб'єктивне ставлення педагогів до учнів, на яке потім дуже важко вплинути. Так, у дослідженні здатності до самостійної діяльності визначено: більшість учнів належать до середнього рівня (51,8%); на другому місці учні низького рівня (20,2%); на третьому місці учні оптимального (достатнього) рівня (18,9%); на четвертому місці учні високого рівня та несформованого (3,8%).

Отже, педагогічний колектив інтернатного закладу у вихованні вчинкової самостійності зустрічає найчастіше середній рівень сформованості самостійності та адаптивності, низький рівень та оптимальний (достатній). Майже не трапляються учні з високим і несформованим рівнем самостійності та адаптації. Учні низького рівня та несформованого рівнів потребують особливого психолого-педагогічного контролю.

Узагальнюючи результати дослідження стану вихованості вчинкової самостійності за допомогою формули середнього арифметичного, ми прийшли до висновку, що наявний найнижчий результат з когнітивного компонента вихованості вчинкової самостійності (44 % низького рівня визначеності), емоційно-ціннісний компонент представлений на достатньому рівні (50,42 %), поведінковий компонент представлений оптимальним рівнем (45,4 %). Тому можна інтерпретувати, що учні 9–12 років на 44 % не знайомі з категорією вчинкової самостійності, що заважає їм визначати актуальну ситуацію вчинку у загальній соціальній ситуації. Це ускладнює їхню рефлексивну позицію до прояву вчинку. Оптимальний рівень поведінкового компонента вчинкової самостійності (45,4 %) може означати наявність внутрішньої детермінації вчинку, що залишається для учнів неусвідомленою. Неусвідомлена детермінація вчинкової самостійності сприяє її прояву у будь-якому напрямі реалізації – соціальному або асоціальному. Тому у поведінці учнів 9–12 років може

проявлятися вчинок, але не завжди він є соціально схваленим або соціально значущим.

Пошук причин виявленої суперечності між результатами дослідження стану вихованості вчинкової самостійності учнів 9–12 років ми продовжили у дослідженні виховного простору інтернатного закладу.

Узагальнення вивчення здатності педагогів щодо виховання вчинкової самостійності учнів 9–12 років інтернатних закладів дає змогу зробити висновок, що 57,3 % педагогів не розуміють поняття “вчинкова самостійність” та не усвідомлюють власних методів виховання; 52 % педагогів переживають амбівалентні почуття у ставленні до самостійного вчинку вихованців, що не сприяє позитивному підкріпленню вчинкової активності в учнів; 75,3 % педагогів взагалі не спроможні недирективно супроводжувати вчинкову самостійність учнів 9–12 років.

Отже, виховне середовище інтернатного закладу не сприяє ефективному вихованню вчинкової самостійності учнів 9–12 років. У зв'язку з цим була розроблена модель виховання вчинкової самостійності учнів 9–12 років інтернатних закладів.

*І. П. Білоцерківець,  
м. Київ*

## **ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ НАЙПРОСТІШИХ НАВИЧОК ПІДГОТОВКИ І НАПИСАННЯ РЕФЕРАТІВ**

*Анотація.* У статті висвітлено значення підготовки рефератів у загальноосвітній школі, основні мотиви, уміння і навички старшокласників, необхідні для написання рефератів.

*Ключові слова:* реферат, старшокласники, пізнавальні уміння, навички, науково-дослідна робота.

Сьогодні у загальноосвітніх школах досить поширеною є така форма роботи, як підготовка рефератів.

Згідно з Тлумачним словником української мови, “Реферат (від лат. *refferre* – доповісти, повідомити) – 1. Стислий усний або письмовий виклад наукової праці, результатів наукового дослідження, змісту книги і т. ін. 2. Доповідь на будь-яку тему, написана, зроблена на основі критичного огляду літературних та інших джерел” [1]. Реферат є самостійною, творчою роботою учнів, що засвідчує їхнє знання з певної теми, уміння аналізувати і систематизувати інформацію.

Учні, особливо старших класів, пишуть реферати різноманітної тематики. На жаль, поширеною є практика “скачування” робіт з Інтернету. У такому разі втрачається потенційний досвід дитини міркування, аналізу та синтезу інформації, її критичного осмислення. Серед причин цього є те, що школярі не мають елементарних умінь і закріплених навичок написання реферативних робіт, внаслідок цього вважаючи, що написати реферат складно. Несформованість навичок самостійної роботи з текстом спонукає учнів до машинального списування, за відсутності захисту реферату школярі не переобтяжують себе читанням чи осмисленням власної роботи. Написання такого реферату не дає ніяких знань та вмінь учневі [3].



Тому важливим є добір таких вимог і умов підготовки реферативних робіт, які б давали змогу дитині максимально сконцентруватися на питанні, працювати з літературою, ґрунтовно її аналізувати, зробити висновки, формулювати власну думку, вирізняти головне і другорядне в інформаційному потоці.

Науковці І. П. Нікітіна, Ю. О. Нікітін, В. В. Шеліхова, О. Л. Кожем'яка вважають, що обсяг реферату має становити до 5 сторінок, але із власним аналізом проблеми, анотацією до роботи та обов'язковим її захистом.

Учитель має спрямовувати самостійну діяльність старшокласників, мотивувати їхню працю. Пізнавальна діяльність, у якій яскраво проявляються особистісні риси вчителя, є основним джерелом виникнення в учнів інтересу до неї. На формування мотивів учнів також впливають підвищені пізнавальні потреби, допитливість, нахили та установки тощо. Мотиви формуються і під впливом батьків або вчителів: бажання отримати знання з метою у майбутньому здобути певну вищу освіту або найпростіший мотив "щоб більше знати". Саме на останньому й базується пізнавальний інтерес учня.

Пізнавальні уміння – уміння самостійно отримувати знання. Сформовані в учнів пізнавальні уміння сприяють розширенню й поглибленню їхніх знань, розвитку розумової діяльності та вирішенню проблемних питань в їхній життєдіяльності. Як вважає В. М. Гнедашев, озброєння школярів пізнавальними уміннями – важливий засіб боротьби з перевантаженням старшокласників у післяурочний час.

Формування пізнавальних умінь починається ще у початковій ланці навчання. Саме у цей період через систему постійних вправ найпростіші уміння (наприклад, читання, письмо, обчислення, вимірювання) перетворюються на навички, завдяки яким розвиваються нові більш складні уміння (робота з книгою, конспектування, складання плану тощо). Тому для старшокласників важливим є постійне максимальне оперування раніше сформованими навчальними навичками для розвитку нових, які матимуть важливе значення для ведення пошукової і дослідницької роботи. Зокрема, необхідно вчити проводити спостереження, робити опис об'єктів чи явищ, порівнювати їх з виділенням основного, формулювати висновки. Надалі доцільно ускладнювати завдання: пропонувати встановити причинно-наслідкові зв'язки, планувати діяльність для перевірки гіпотези, формулювати власні висновки, узагальнювати інформацію на основі отриманих раніше знань, оформлювати інформацію у вигляді схем, алгоритмів тощо [2]. Саме уміння і навички написання рефератів сприяють розумовій активності школярів, підтриманню інтересу до навколишнього світу, науки, літератури тощо, осмисленій життєвій позиції.

Науковець Л. Г. Подоляк вважає, що писати серйозні роботи потрібно тоді, коли є про що писати і коли є настрій, адже найгірше – це "вимучені" тексти, написані без відповідного бажання. Вони і творяться повільніше (чи абияк), і якість набагато гірша.

Як викликати в собі творчий настрій (знайти "натхнення") під час написання реферату? По-перше, має бути ідея, а для цього треба вчитися критично ставитися до конкретних явищ і фактів (мати свій погляд) та зацікавлюватися якоюсь ідеєю. По-друге, важливо вміти виділяти пріоритети у своєму навчанні. По-третє, навчитися організовувати свій час так, щоб його вистачало на справжню творчу діяльність [4].

У процесі роботи над рефератом можна виділити чотири етапи:

1. Вступний – вибір теми, складання списку літератури для опрацювання, початок її вивчення, розробка плану і написання вступу.
2. Основний – детальне опрацювання літератури, робота над змістом і висновками реферату.
3. Прикінцевий – оформлення реферату, самокритична оцінка його змісту і виправлення виявлених недоліків.
4. Захист реферату.

Щоб написання реферату було цікавим і захопливим, треба спробувати самостійно сформулювати тему, а потім вибрати подібну тему з рекомендованого викладачем списку або запропонувати свою.

При визначенні теми потрібно враховувати також наявність інформації з цієї проблеми в літературі. Для цього, по-перше, учневі слід проконсультуватися з учителем; по-друге, можна звернутися до бібліотечних каталогів (систематичного та алфавітного) та скористатися електронними каталогами, а також пошуковими системами Інтернету, який є зручним і ефективним помічником у навчанні. Проте вчитель має наголосити, що не варто намагатися просто “скачати” готовий реферат, який вдалося відшукати в численних колекціях віртуальної мережі. Крім самообману, посилення комплексу меншовартості та ймовірного отримання оцінки, така “робота” не принесе ніякої користі для розвитку особистості учня [3].

У формуванні умінь і навичок старшокласників з написання рефератів вважаємо за доцільне скористатися положеннями І. П. Нікітіної, Ю. О. Нікітіна, В. В. Шеліхова та О. Л. Коже’мяки, а саме:

1. Тема має бути чітко сформульованою і відображати зміст роботи.
2. Необхідно скласти список літератури, використовуючи не одне джерело, а декілька. Іноді для розкриття теми достатньо опрацювати не все джерело, а окремі розділи чи параграфи.
3. Опрацювання літератури передбачає: з’ясування змісту, його критичний аналіз; відбір суттєвого, основного; оцінку прочитаного, відбір яскравих фактів, цікавих положень тощо; формулювання висновків.
4. План реферату має бути простим чи складним залежно від обсягу реферату.
5. Реферат потребує усного захисту перед аудиторією приблизно 15 хвилин. Під час усного виступу краще розповідати, а не читати.

Отже, можна зробити висновок, що написання рефератів старшокласниками є важливою передумовою їхньої подальшої науково-дослідної роботи. Основні правила написання рефератів передбачають постійне вправляння старшокласників у закріпленні вмінь і формуванні навичок пізнавальної діяльності.

### **Література**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред.. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с.
2. Голобородько В. В. Наукова робота учнів / В. В. Голобородько. Програма організації науково-дослідницької діяльності учнів / В. М. Гнедашев. – Х. : Вид. група “Основа”, 2005. – 208 с.

3. Науково-дослідницька діяльність учнів. 5–11 класи / І. П. Нікітіна, Ю. О. Нікітін, В. В. Шеліхова, О. Л. Кожем'яка. – Х. : Вид. група “Основа”, 2006. – 144 с.
4. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : практикум : навч. посібник / Подоляк Л. Г., Юрченко В.І. – К. : Каравела, 2008. – 336 с.

*Ю. Є. Доукіна*  
*м. Київ*

## **СПОРТИВНИЙ НАПРЯМ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПРОФЕСІОНАЛА**

*Анотація.* Розкрито сутність особистісного, діяльнісного та компетентнісного підходів у професійної орієнтації, їх синтез на основі рамкової система “знаю – вмію – дію”.

*Ключові слова:* професійна орієнтація, особистісний, діяльнісний та компетентнісний підходів.

Профільне навчання сучасних старшокласників має на меті забезпечити прикладну спрямованість навчання за рахунок інтеграції знань і методів пізнання та їх застосуванням у різних сферах практичної, насамперед, професійної діяльності. Набір профільних напрямів відповідає соціальне-диференційованим видам діяльності, які зумовлюються суспільним розподілом праці, містять знання про природу, людину, суспільство, культуру, науку та виробництво. За основними напрямками профілізації визначаються різноманітні навчальні профілі. Навчальний профіль визначається також не лише добором предметів, але й їх змістом.

Профіль навчання охоплює таку сукупність предметів: базові, профільні та курси за вибором (так звані елективні курси). Цикл профільних навчальних предметів змістовно забезпечує спрямованість конкретного профілю навчання. Вони є обов'язковими для вивчення всіма учнями, які обрали даний профіль, і є складовою як інваріативної, так і варіативної компоненти навчального плану. Основна функція курсів за вибором – профорієнтаційна, достатня кількість яких забезпечує визначення учнями напрямку профільного навчання у старшій школі. Поглиблене вивчення предметів має сприяти формуванню стійкого інтересу до нього, розвитку відповідних здібностей і орієнтації на професійну діяльність, де використовуються одержані знання. Поглиблене вивчення здійснюється або за спеціальними програмами і підручниками, або за модульним принципом, коли програма загальноосвітньої школи доповнюється певним набором модулів.

Профільна підготовка відрізняється від загальноосвітньої підготовки більш конкретними професійно орієнтованими характеристиками мотивів, цілей, засобів і результатів навчальної, продуктивної, творчої діяльності, які виступають по відношенню до учня у вигляді певних вимог. У старших класах учень переходить від загальноосвітнього профілю, до більш конкретного профілю діяльності, який передбачає певну спеціалізацію, концентрацію навчальної діяльності навколо визначеної групи професій. З часом така орієнтація буде ще більше звужуватись і наприкінці шкільного, власне профільного, навчання має відбутись конкретизація вибору напрямку

професійної підготовки. Таким чином, профільне навчання виступає етапом вибору майбутньої професії. З поміж діючих навчальних профілів спортивний має свою специфіку, зміст якої визначаються такими нормативними документами як Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), Закон України “Про фізичну культуру і спорт”, Концепція фізичного виховання в системі освіти України, Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті, Цільова комплексна програма “Фізичне виховання – здоров’я нації”, Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту в Україні та інших. Сформульовані в них теоретико-методичні вимоги до змісту фізичного виховання молоді в Україні конкретизуються у Державному стандарті базової й повної загальної середньої освіти, Державних вимогах до навчальних програм з фізичного виховання в системі освіти, Державних тестах і нормативах оцінки фізичної підготовленості молоді України тощо.

Зміст навчальної діяльності зі спортивного профілю загальноосвітньої школи визначається навчальною програмою, яка розробляється відповідно Державних вимог до навчальних програм з фізичного виховання в системі освіти та вимог Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України № 24 від 14 січня 2004 року. Програма орієнтує організацію навчального процесу на ознайомлення старшокласників з основними формами професійної діяльності вчителя фізичної культури або тренера з виду спорту, обраного в школі як профільного.

Завданнями фізичного виховання у класах спортивного профілю є поєднання загальнонавчальних завдань із завданнями профільного навчання з обраного виду спорту; формування знань щодо функціональної спрямованості фізичних вправ, їх ефективного використання для зміцнення здоров’я, проведення активного відпочинку та здорового способу життя; набуття знань з фізичної культури, обраного виду спорту, гігієни, основ здоров’я та здорового способу життя; формування навичок самостійних занять фізичними вправами, розвитку фізичних якостей, корекції постави, профілактики травматизму та надання першої допомоги; удосконалення функціональних можливостей організму, розвитку основних життєзабезпечувальних систем; виховання бережливого ставлення до свого здоров’я і здоров’я оточуючих як найвищої соціальної цінності особистості; виховання інтересу, потреби і звички до занять фізичними вправами та обраним видом спорту; розвиток сили, швидкості, витривалості, гнучкості, координаційних здібностей, вестибулярної стійкості тощо; профілактика асоціальної поведінки учнів засобами фізичної культури і спорту; формування адекватної самооцінки особистості, моральної самосвідомості, цілеспрямованості, впевненості у своїх силах та витримки; виховання індивідуальних і морально-вольових, психологічних, громадянських якостей особистості та патріотичних почуттів. Профільне вивчення предмета має сприяти поглибленню змісту, формуванню стійкого інтересу до обраного профілю, пізнанню шляхів зміцнення свого здоров’я засобами обраного виду спорту, розвитку відповідних здібностей, а також орієнтації на професійну діяльність.

Зміст предмета з обраного старшокласниками спортивного профілю також спрямовується на формування в учнів старших класів ключових

компетентностей: соціальних, мотиваційних та функціональних. Соціальні компетентності передбачають формування здатності старшокласників до співробітництва, розв'язання життєвих проблем, взаєморозуміння, соціальної активності, формування фізичної культури особистості, основ здорового способу життя, фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності. Мотиваційні компетентності передбачають формування в учнів старших класів громадських і особистісних уявлень про престижність високого рівня здоров'я, фізичної та спортивної підготовленості, здатності до навчання і тренування, проявлення творчості у застосуванні рухових дій у різних за складністю умовах занять, тренувань та змагань, а також умінь швидко адаптуватися до різних видів фізкультурно-оздоровчої і спортивної діяльності. Функціональні компетентності передбачають формування здатності старшокласників до оперування знаннями про закономірності рухової активності, даними з анатомії і фізіології людини, теорії і методики фізичного виховання та спорту, розширення рухового досвіду з метою розвитку фізичних якостей і рухових здібностей відповідно до вікових особливостей учнів, а також засвоєння термінологічних і методичних знань. Ці компетентності відображають ієрархію вимог до фізкультурно-оздоровчої і спортивної діяльності, що поступово розширюється і удосконалюється у процесі профільного навчання.

Фізична підготовка розглядається в навчальній програмі як процес розвитку фізичних якостей та підвищення функціональних можливостей організму, які впливають на створення сприятливих умов для удосконалення всіх сторін підготовки учнів. Вона поділяється на загальну і спеціальну. Загальна фізична підготовка передбачає різнобічний розвиток фізичних якостей засобами фізичних вправ, які здійснюють загальний вплив на організм. Вона здебільшого здійснюється за рахунок обов'язкового компонента загальноосвітньої базової програми, а також під час проведення підготовчої частини кожного уроку. Спеціальна фізична підготовка характеризується рівнем розвитку учнів фізичних здібностей можливостей органів і функціональних систем організму, які безпосередньо визначають досягнення в обраному виді спорту.

Тактична підготовка розглядається як процес, скерований на оволодіння раціональними формами ведення спортивної боротьби під час змагальної діяльності. Вона передбачає вивчення загальних положень тактики обраного виду спорту, прийомів суддівства та положень про змагання, моделювання необхідних умов під час проведення занять та спортивних змагань. Технічна підготовка спрямована на оволодіння учнів системою рухів, яка відповідає особливостям обраної спортивної дисципліни. Наприклад, у волейболі технічна підготовка включає техніку нападу і техніку захисту, техніка нападу передбачає дії без м'яча, дії з м'ячем, подачу м'яча, індивідуальні, колективні і командні дії. Кількість годин на різні види підготовки вчитель фізичної культури або тренер з обраного виду спорту може змінювати залежно від виду спорту, рівня підготовленості учнів та матеріально спортивної бази.

Структуру навчальної програми зі спортивного профілю складають модульно-тематичні блоки, у яких поступово з послідовним ускладненням розкриваються зміст і специфіка діяльності людини у професіях, які

передбачають тривалі фізичні навантаження, витримку, стійкість і загартованість. Це, зазвичай, професії силових структур (військові, працівники МВС, СБУ та ін.) спортивних тренерів. У цих професіях вимоги до фізичного стану людини диференціюються в надзвичайно широких рамках: від вимог до стану здоров'я до вимог екстремальних, емоційно напружених та тривалих, яким має обов'язково відповідати претендент на вакантну посаду. Тому, на нашу думку, спортивний напрям профільного навчання не лише покликаний підтримати фізичний стан зростаючої особистості й охоронити її в майбутньому від надмірного стомлення, а й забезпечити розвиток необхідних якостей (особистісних та фізичних), які в майбутньому стають професійно важливими та необхідними. Саме для цього зміст профільного навчання за спортивним напрямом реалізується через навчальні програми інваріантної складової ьта курси за вибором, які конкретизуються за напрямами спортивної підготовки.

*О. М. Дуброва*  
*м. Кіровоград*

## **МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ОСНОВ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ 5–7 РОКІВ В УМОВАХ НВК**

*Анотація.* Наведено методику формувального етапу експерименту, спрямовану на формування у дітей 5–7 років, які навчаються в НВК, основ культури спілкування.

*Ключові слова:* основи культури спілкування, молодші школярі, навчально-виховний комплекс, старші дошкільники.

Культура спілкування не є вродженою властивістю людини; вона формується у процесі цілеспрямованих педагогічних дій, які передбачають створення таких умов, які найбільшою мірою забезпечували б набуття дитиною відповідних знань, емоційних ставлень, умінь і навичок мовної комунікації тощо, зважаючи на її вікові та індивідуальні особливості.

Дослідно-експериментальна робота на формувальному етапі експерименту проводилася у навчально-виховних комплексах “Кіровоградський колегіум” і “Зорецвіт” (м. Кіровоград) на базі старших груп та перших класів за розробленими нами програмами “Формування основ культури спілкування у старших дошкільників” і “Формування основ культури спілкування у першокласників”. Програми склалися з 11 тем, зміст, форми і методи реалізації яких добиралися за логікою наступності.

За своїм змістом запропоновані теми давали можливість познайомити дітей з мовними та немовними способами вітання та прощання; з формами звернення до дорослих та однолітків, знайомих і незнайомих людей; передбачали вивчення та закріплення слів подяки і вибачення; виховувати у дошкільників і молодших школярів поважне ставлення до співрозмовника та вміння поступатися. Програми також передбачали ознайомлення дітей з моделями поведінки у ситуаціях знайомства, сприяли оволодінню основами проведення їх аналізу та закріплення.

Важливе значення для спілкування має така емоційна особливість людини, як емпатія – когнітивна обізнаність і розуміння емоцій та почуттів іншого,

відчуття та переживання емоцій іншого шляхом їх відображення або наслідування: реакція на його емоційні хвилювання. З огляду на це, до програми входили матеріали, які сприяли ознайомленню дітей з емоційними станами, допомагали оволодінню вміннями розуміння власних емоцій та емоцій інших людей.

Вагому роль у спілкуванні відіграють почуття, їх змістове наповнення, тобто, доброзичливе ставлення до оточення, зацікавлене і відверте співпереживання. Врахування цього положення, зокрема ознайомлення дітей із сутністю понять “доброзичливість”, “співчуття” та способами їх прояву набуло реалізації у темах “Доброзичливість” і “Співчуття. Радість за іншого”.

Говорячи про складові культури спілкування, не можна обійти увагою таку, як уміння слухати. Адже невміння слухати свідчить не лише про низький рівень культури спілкування, а й про встановлення міжособистісних відносин у межах статусу влади і підлеглості, ідеалізованого уявлення про себе як про людину, яка завжди права. Формуванню та розвитку у дошкільників та молодших школярів уміння слухати і розуміти співрозмовника сприяла робота за темою “Слухаю та чую”, а вміння висловлюватися стисло і зрозуміло – тема “Хто хоче розмовляти...”.

Зважаючи на вікові особливості дітей і розроблену нами тематику виховних годин, основними методами роботи обрали:

- наочні (відеоролики; мультфільми; малюнки, фотографії, плакати);
- словесні (бесіди – етична, вступна, підсумкова; читання (слухання) творів художньої літератури – оповідання, казки, вірші; обговорення прислів'їв та приказок; вивчення скоромовок);
- практичні (ігри; ігрові вправи; розв'язання проблемних ситуацій; малювання; співи; інсценування; моделювання та програвання ситуацій спілкування; розповіді дітей; складання казок; створення колажів).

Для роз'яснення дітям тих чи інших правил, пов'язаних з культурою спілкування, використовували бесіди. Доцільними виявилися етичні бесіди, мета яких полягала у розширенні когнітивної сфери дітей, формуванні у них уявлень про моральні якості, необхідні для культури спілкування; вступні бесіди, які ми застосовували у процесі підготовки дітей до певної діяльності; підсумкові бесіди, які проводилися для уточнення, систематизації знань. Враховуючи вікові особливості дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, бесіди були короткими й обов'язково супроводжувалися відеоматеріалом або наочностю (плакати, малюнки, фотографії). Теми для бесід пов'язувалися з життям, досвідом, враженнями дітей. Це давало змогу зробити матеріал доступним, а заняття й виховні години цікавими.

Під час занять широко використовували принцип наочності, адже і старші дошкільники, і молодші школярі набагато краще запам'ятовують те, що бачать, ніж те, що чують. З цією метою нами були підготовлені тематичні відеоролики (до кожного заняття зі старшими дошкільниками і для більшості занять з учнями 1-х класів), які демонструвалися у процесі бесід. Прислуговувалися відеоролики і під час ознайомлення дітей з проблемними ситуаціями, різними емоціями, способами вербального і невербального спілкування.

Важливою складовою кожного заняття або виховної години визначили художнє слово – читання оповідань, віршів, казок. Читання художніх творів супроводжувалося аналізом та обговоренням почутого. Використання цього прийому давало змогу виявити розуміння дітьми тих чи інших правил, з'ясувати, які з них їм добре відомі, а з якими вони малознайомі чи незнайомі зовсім. Під час обговорення не лише звертали увагу на добрі і гарні вчинки і правильні слова персонажів, а й підводили дітей до усвідомлення наслідків помилкових висловлювань чи дій. У такий спосіб старші дошкільники і молодші школярі краще навчалися розрізняти позитивне й негативне, прийнятне і неприйнятне для культури спілкування.

У житті дітей 5–7 років важливе місце займає казка. Занурюючись у світ казкових персонажів, діти навчаються поважати людей, товаришувати і співчувати, допомагати іншим, захищати слабких, бути щедрими й великодушними, добрими й відповідальними. У казках зло завжди покарано, а добро перемагає. Поведінка і відносини казкових персонажів стають мірилом власної поведінки дитини і мірилом поведінки її товаришів. Дитина приміряє казкових персонажів на себе і пізнає завдяки цьому “моральні основи життя, соціальних взаємовідносин”.

Розроблені нами програми передбачали не тільки читання/слухання казок, а й залучення дітей до “творення” власних. Методика цієї роботи полягала в тому, що пропонувалися персонажі або назва казки, а діти самостійно вибудовували її сюжет (колективна робота). Це сприяло розвитку в старших дошкільників і молодших школярів творчої уяви, кмітливості і спостережливості, активізувало їх на використання накопиченого досвіду з культури спілкування, вражень про навколишню дійсність і відносини між людьми. Під час “творення” відбувався обмін уявленнями, хвилюваннями, почуттями; діти міркували і висловлювали свої особисті думки. Складаючи казку, діти запам'ятовували та закріплювали різні форми вітання і прощання, навчалися поводитися у ситуаціях вітання і прощання (погляд у вічі співрозмовнику, посмішка, поза та жести).

Серед наочних методів вагоме місце відводилося перегляду й аналізу мультфільмів. У нашій роботі перегляд мультфільмів супроводжувався обговоренням побаченого за спеціально розробленими запитаннями. Це, з одного боку, сприяло кращому усвідомленню дітьми змісту ситуацій, а з іншого – допомагало виявити наявні в них недоліки щодо різних аспектів культури спілкування. Обговорення зазвичай відбувалося після завершення перегляду мультиплікаційного фільму. Хоча при роботі зі старшими дошкільниками обговорення часом вводили у процес самого перегляду, роблячи для цього короткі паузи.

Оскільки характерною властивістю дітей 5–7 років є наслідування, у тому числі й наслідування героїв мультфільму, обговорення давали змогу попередити негативні прояви й підсилити вагу позитивних прикладів.

У процесі формувального етапу експерименту проводили проміжні зрізи, кількісні результати яких були значно кращими за результати, отримані до початку дослідно-експериментальної роботи. Спостереження за поведінкою



дітей та їхнім спілкуванням у реальному житті також показало, що діти застосовують набуті знання в повсякденних ситуаціях. Дотримання принципу наступності, який покладался в основу розроблених нами програм, дав змогу не тільки сформувати необхідні для культури спілкування знання, вміння й навички у дітей зазначених вікових категорій, а й забезпечив їх закріплення і розширення мірою переходу дитини зі старшої групи дитячого садка до першого класу школи.

*Л. Р. Карпушевська*  
*м.Київ*

## **СТАН ВИХОВАНOSTІ СТАТЕВОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ**

**Анотація.** У статті наведено та проаналізовано результати дослідження стану вихованості статевої культури у старшокласників шкіл-інтернатів.

**Ключові слова:** статева культура, старшокласники шкіл-інтернатів, компоненти статевої культури.

Сприяння засвоєнню підростаючим поколінням знань про взаємини статей, формування культури статевої поведінки і потреб керуватися у стосунках з особами протилежної статі нормами моралі – одне з основних завдань сучасної школи.

Досягнення соціальної зрілості особистістю, здатності будувати своє життя відповідно до правових і моральних норм, прийнятих у суспільстві, вимагає відповідного рівня статевої культури людини.

Різні аспекти виховання статевої культури досліджували: Л. Головач, Н. Максименко, І. Мезеря, В. Стахневич – культура ставлення до протилежної статі; М. Грабовський, С.Ковальов, Т. Говорун, І.Кон, В. Семиченко, О. Сечейко – культура статево-рольової поведінки; О. Кікінежді, В. Кравець –сексуальна культура; Л. Гридковець – психосексуальна культура тощо.

Дослідження підтверджують, що саме в період раннього юнацтва відбувається розвиток самосвідомості та актуалізується прагнення до самостійності і самопізнання, що є найбільш сприятливим для підвищення рівня статевої вихованості.

Рівень статевої культури особистості відображується у статево-рольовій поведінці, здатності до побудови міжстатевих відносин, які відповідають віковим особливостям індивіда та нормам, прийнятим у суспільстві. Регламентують статево поведінку людини ціннісні орієнтації, усвідомлення особистістю мотивів, установок, моральних потреб, знань, цілей, пов'язаних із статевою належністю людини, засадою яких є гуманістичні і моральні норми суспільства.

Системний підхід до виховання статевої культури старшокласників шкіл-інтернатів вимагає з'ясування стану вихованості учнів. Відповідна діагностика рівня вихованості статевої культури старшокласників шкіл-інтернатів здійснювалась за допомогою комплексу взаємопов'язаних методів: анкетування, опитування, бесіди, ранжування, тестування, створення

проблемних ситуацій, вивчення документальних матеріалів, цілеспрямоване педагогічне спостереження та ін.

Враховуючи вікові особливості досліджуваної категорії учнів, було визначено компоненти статевої культури старшокласників, які виступають індикаторами сформованості рівня статевої вихованості. Виховання статевої культури у старшокласників шкіл-інтернатів передбачає насамперед розвиток когнітивного компонента, а саме характерної системи знань, уявлень про себе як людину певної статі, знання прийнятих у суспільстві зразків поведінки, усвідомленої потреби у щасливому подружньому житті.

До емоційно-ціннісного компонента статевої культури старшокласників входять такі елементи: ціннісні орієнтації, усвідомлене переживання своєї статевої ролі, гармонія з соціокультурними нормами, наявність реально діючих мотивів вибору партнера та створення шлюбу. Поведінковий компонент представлений адекватною статево-рольовою поведінкою.

На основі теоретичного аналізу та в результаті опрацювання психолого-педагогічної літератури ми дійшли висновку, що виховання статевої культури зумовлене впливом сім'ї, педагогічної взаємодії між вчителями й учнями, навчально-методичної літератури, середовищем однолітків та засобів масової культури.

Ми з'ясували ступінь впливу перелічених чинників на обізнаність старшокласників шкіл-інтернатів щодо проблем статі і отримали такі дані: 52,5% учнів про стосунки між чоловіком і жінкою дізналися від друзів і стільки ж від батьків. Але при цьому від батьків отримували цю інформацію 65,5% дівчат і лише близько 45% хлопців. Відповідно більша кількість хлопців отримували подібну інформацію від друзів. Такі дані дають підставу зробити висновок, що батьки приділяють більше уваги дівчатам щодо виховання статевої культури. Це може бути зумовлено особливостями фізіологічного розвитку дівчини, що потребує більше уваги й інформації від батьків.

З літератури отримали інформацію трохи більше 24% учнів (кількість хлопців і дівчат приблизно однакова), близько 50% з теле- і відеоджерел (на 2,7% дівчат більше користуються цим джерелом). Найменший вплив на виховання статевої культури старшокласників, за результатами дослідження належить вчителям та вихователям – 24,5%. Опитування педагогів підтвердило, що у більшості випадків заходи з питань статевої освіти і виховання не плануються і не проводяться. У деяких інтернатах ця роль відводиться громадським організаціям, що співпрацюють і закладами освіти.

В обговоренні питань про взаємостосунки між чоловіком і жінкою старшокласники надають перевагу друзям – майже 86%. Такий показник відповідає особливостям вікового розвитку учнів. Обговорювати такі питання з батьками можуть близько 41% учнів, при цьому серед хлопців цей показник становить майже 35%, серед дівчат – більше 51%. Таким чином, ми ще раз отримуємо підтвердження того факту, що між батьками і дівчатами складаються більш довірливі стосунки.

Припускають розмови на відповідні теми з вчителем або вихователем трохи більше 10% учнів, з них – 8,1% хлопців, 13,7% дівчат. Ми вважаємо, що в

учнів шкіл-інтернатів, які перебувають в установах більше часу, аніж у сім'ї, цей показник може бути вищим. Ні з ким не бажають обговорювати такі питання 10,2% хлопців.

Високий рівень статевої культури передбачає наявність певних знань щодо збереження власного здоров'я та ціннісного ставлення до себе як представника певної статі. Дослідження показало, що найефективнішим засобом попередження захворювань, що передаються статевим шляхом та ВІЛ/СНІДу, понад 75% учнів вважають використання презервативів (майже 80% хлопців і 69% дівчат). Така думка є хибною і свідчить про низький рівень роз'яснювальної роботи серед старшокласників шкіл-інтернатів та про високий рівень впливу реклами на свідомість підростаючого покоління. Відповідь "наявність одного партнера обрало близько 13% учнів. При цьому у дівчат цей показник майже на 7% більший, ніж у хлопців (10,2 і 17,2% відповідно). І найефективнішим засобом попередження ІПСШ та ВІЛ/СНІДу "утримання від статевих стосунків вважають 6,4% учнів: 13,8% дівчат і лише 2% хлопців. 5,1% учнів не дали відповіді. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що у дівчат більш критичне ставлення до засобів збереження репродуктивного здоров'я, ніж у хлопців, хоча загалом рівень знань учнів щодо відповідних питань є низьким.

Критерієм емоційно-ціннісного компонента є ціннісні орієнтації, які значною мірою визначають вибір майбутнього партнера, потребу у створенні міцної сім'ї, впливають на характер міжособистісних стосунків, рольові очікування, прагнення тощо. Ми з'ясували, що майже 86% учнів переконані у необхідності створити сім'ю в майбутньому. Серед дівчат цей показник значно вищий – 93,1%, у хлопців – 81,6%. Не мають таких переконань 11,5% досліджуваних (14,2% хлопців і 6,9% дівчат). 2,5% учнів (хлопці) не вирішили для себе цього питання.

Проте на запитання що потрібно зробити зараз, щоб у майбутньому створити міцну сім'ю, 41% учнів не дали відповідь; 47% відповіли – "добре вчитися", "отримати освіту", "знайти роботу". Решта відповідей були такими: "найти хорошого хлопця/дівчину", "подумати, де буде жити моя сім'я", "рано про це думати" тощо. Такі результати доводять, що у старшокласників шкіл-інтернатів не сформована система уявлень про цінності, на яких ґрунтуються стосунки чоловіка і жінки, учні не усвідомлюють своєї позиції щодо майбутнього сімейного життя, не бачать шляхів реалізації життєвих планів.

Також ми з'ясували, чим керуються юнаки та дівчата у статевій поведінці і отримали такі дані: від сексуальних контактів майже 40% учнів утримує відсутність кохання. Таку відповідь дали 36,7% хлопців і 44,8% дівчат. Моральними переконаннями керуються більшою мірою дівчата – (55,2%), і лише для близько 35% хлопців цей чинник є вагомим. Відсутність підходящого партнера зупиняє 34,6% учнів. Серед хлопців цей показник набагато більший – 42,8%, серед дівчат – 20,7%. Страх перед венеричними захворюваннями стає перешкодою для 38,5% учнів (36,7% хлопців і 41,37% дівчат). Страх перед вагітністю зупиняє таку ж кількість учнів, проте більше хвилює дівчат – 44,8%, і менше хлопців – 34,7%.

Перелічені чинники виявились майже однаково вагомими для старшокласників загалом, але спостерігається різниця у ставленні до деяких чинників серед дівчат і хлопців. Так, для дівчат більш вагомими є моральні переконання і відсутність кохання, хоча загальний показник за цими критеріями невисокий. Крім того майже 13% відповіли, що можуть погодитись на статеві стосунки в стані сп'яніння (18,3% хлопців і 3,4% дівчат).

Відповідні результати ми отримали, досліджуючи поведінковий компонент, що свідчить про недостатній рівень організації виховання статевої культури старшокласників. Це вимагає розроблення та впровадження ефективної моделі системи виховання статевої культури старшокласників в умовах школи-інтернату.

*В. А. Киричок*  
*м. Київ*

## **ДО ПИТАННЯ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

*Анотація.* У статті розкрито зміст категорії „культура гідності особистості молодшого школяра”, види, критерії, рівні її вихованості.

*Ключові слова:* культура гідності особистості, види, критерії, рівні вихованості культури гідності, молодші школярі.

Зверненість до морально-духовних цінностей є необхідною умовою особистісного зростання людини. Важливою серед них є гідність особистості. В епоху глобалізації проблема виховання культури гідності набуває особливого значення. Прагнення України до євроінтеграції також вимагає становлення культури гідності особистості.

Визначення поняття “гідність” як наукової категорії зустрічається як в етико-філософських, так і педагогічних виданнях та енциклопедіях. Дані визначення мають спільну частину, поряд зі специфічним для кожної дисципліни відмінностями: гідність визначається як “особливе моральне ставлення людини до себе та ставлення до неї суспільства, яке визнає цінність особистості”. Таким чином, в самому понятті “гідність” включено поєднання суб’єктивного та об’єктивного компонентів.

Гідність, на відміну від близьких за змістом таких понять, як “честь”, “репутація”, є не лише оцінкою відповідності своєї особистості якостям, яких вимагає від неї дане суспільство, та своїх вчинків згідно із соціальними та моральними нормами (Н. К. Девадзе, Ю. А. Шрейдер), але й, найголовніше – усвідомленням та відчуттям власної цінності.

Це проявляється в усвідомленні власної цінності, як зазначають А. Л. Анісімов, В. А. Блюмкін: як людини загалом (людська гідність); як конкретної особистості (особиста гідність); як представника певної соціальної групи – сім’ї, колективу (групова гідність); цінності самої такої спільноти (національна гідність тощо). Почуття власної гідності супроводжується позитивним емоційно-ціннісним ставленням до себе, відображаючи усвідомлення людиною своєї суспільної та моральної значущості. Крім того,

слід відмітити регуляторний аспект почуття власної гідності. Так, словник з етики розглядає почуття власної гідності як форму самосвідомості та самоконтролю особистості, яка реалізує почуття її особистої відповідальності.

У своєму дослідженні ми спиралися також на теоретичні розробки, зокрема, етичного та ціннісного аспекту проблеми гідності, честі як виховних категорій, культури гідності особистості, здійснені І. Д. Бехом [2, с. 17–30]. Згідно з цими дослідженнями, під гідністю слід розуміти “усвідомлення і переживання особистістю самої себе у сукупності морально-духовних характеристик, що викликають повагу оточення”. На його думку, “гідність має виступати надцінністю як морально-духовне утворення вищого порядку... гідність як надцінність причетна до формування кожної конкретної цінності, ...гідність можна трактувати як показник вищої моральної самосвідомості, до якої мусить піднятися особистість”. Концепція культури гідності постулює свідомість і самосвідомість як психологічне джерело цього почуття, а його носія як раціонального діяча. Саме тому психологічна готовність до раціонального вчинку виступає основним критерієм сформованості суб’єкта культури гідності. Ми також поділяємо висновок, зроблений І. Д. Бехом стосовно визначення ключового для нашого дослідження поняття “людина культури гідності”, яка є „самодостатньою особистістю, яка покладається лише на себе, свій внутрішній поклик, а не на інших, не на те, що вони думають про неї, чого від неї очікують, чим захоплюються в ній чи що в ній зневажають, за що винагороджують чи карають”.

Як справедливо зазначає І. Д. Бех, на початку молодшого шкільного віку діти-шестилітки виокремлюють особисті цінності, відбувається їх емоційне освоєння, яке закріплюється в діяльності, поведінці та міжособистісних взаєминах, з’являється дистанція соціальних зв’язків при оцінці норм поведінки дітей і дорослих; для них характерною є орієнтація на оцінне ставлення дорослого крізь призму конкретної діяльності [1, с.99–101]. Суттєві зміни у ціннісних орієнтаціях дітей відбуваються наприкінці молодшого шкільного віку. Отже, у дітей кінця молодшого шкільного віку ціннісні орієнтації починають складатися у більш розвинену, складну й стійку систему, яка визначає становлення їхньої активної життєвої позиції. Дане положення обумовлено тим, що ступінь розвитку соціальної активності дітей пов’язаний з певним рівнем розвитку їхньої свідомості й самосвідомості.

Таким чином, культура гідності особистості є ціннісним ставленням до себе та до інших людей, способом досягнення різних видів гідності: “Я – Я” – людська гідність (правовий аспект) – Я – дитина, людина, європеєць, представник людства; “Я – Ти” – особистісна, власна гідність – Я – учень, Я – гуманіст, нащадок і продовжувач славного роду; „Я – суспільство” – національна гідність, Я – українець, творець себе і держави, нації.

Однак проблему виховання гідності не можна вважати достатньо вивченою, оскільки такий її аспект, як виховання культури гідності молодших школярів у позаурочній діяльності, спеціально не досліджувався.

Як засвідчують результати аналізу практики виховної роботи з виховання культури гідності, цьому аспекту не надається належна увага в загальноосвітніх

школах, оскільки відсутня системність у вихованні даного феномену у молодших школярів, часто переважають вербальні форми і методи виховання. Отже, виникають суперечності між об'єктивними потребами сучасного суспільства у вихованні людини культури гідності та відсутністю розроблених теоретико-методичних засад процесу виховання культури гідності молодших школярів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності; між наявним потенціалом загальноосвітніх шкіл щодо можливостей реалізації виховання культури гідності учнів 1–4-х класів і його низькою ефективністю в практиці зазначених установ.

Аналіз психолого-педагогічної та філософської літератури дав нам змогу визначити компоненти, критерії, показники вихованості культури гідності молодших школярів. Було виокремлено такі компоненти: 1 – людська гідність; 2 – особистісна гідність (власна); 3 – національна гідність. Нами були визначені до кожного з компонентів критерії та їхні показники: когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-поведінковий (табл. 1).

**Таблиця 1**

**Компоненти, критерії, показники вихованості культури гідності молодших школярів**

Критерії Компоненти	Когнітивний	Емоційно-ціннісний	Діяльнісно-поведінковий
	Показники		
Людська гідність	1. Уявлення про людину як представника людства. 2. Знання про зміст основних статей міжнародної Конвенції про права дитини: право на життя, громадянство; збереження індивідуальності; право вільно висловлювати свої думки, погляди; захищеність дитини від посягання на її честь і гідність.	1. Почуття поваги до себе та інших людей.	1. Уміє поважати себе та інших, незалежно від їх матеріального становища. 2. Виявляє турботу про інших, повагу їхньої гідності. 3. Як правило, поводить себе чесно й правдиво. 4. Здійснює гідні вчинки.
Особистісна гідність (власна)	1. Знання про себе як доньки чи сина, учня, члена колективу. 2. Знання про зміст основних статей Конституції України: право людини на життя, вільний розвиток, повагу гідності, свободу, працю, освіту,	1. Бажання виявляти повагу до людини (членів своєї родини, представників роду, класу, групи). 2. Вимогливість у ставленні до себе та інших. 3. Відчуття, переживання власної гідності (цінує свої	1. Уміє об'єктивно оцінювати себе (самооцінка, самокритика). 2. Уміє проявляти повагу до інших людей та до себе. 3. Уміє відстоювати власну гідність. 4. Здатна поводитись совісно за відсутності контролю дорослого, його

	відпочинок, охорону здоров'я, захист батьків. 3. Розуміння сутності понять “честь” та “повага до людей”. 4. Знання своїх чеснот і вад.	позитивні якості та визнає свої досягнення). 4. Виявлення готовності стати кращим.	впливів (вчинок честі, чуйності, вдячності, шанування). 5. Уміє робити моральний вибір у спеціально створених та життєвих ситуаціях.
Національна гідність	1. Уявлення про себе як українця(нки). 2. Знання про історію своєї країни, краю, столиці, державну символіку. 3. Знання морально-етичних традицій та правил поведінки українців.	1. Повага до Української держави. 2. Повага гідності себе як представника українського народу. 3. Бажання виявляти взаємоповагу між представниками різних етносів, культур. 4. Інтерес до української мови, культури, історію українського народу.	1. Визнає честь і гідність не лише українців, але й представників різних етносів. 2. Намагається протистояти випадкам зневажливого ставлення до представників української нації, держави, її символів, культури. 3. Вчиться відстоювати національну гідність.

На основі критеріїв були визначені три рівні вихованості культури гідності: високий, середній, низький. З урахуванням трикомпонентної структури нами виявлено рівневі характеристики вихованості культури гідності учнів 1-4-х класів.

Високий рівень – стійкий вияв культури гідності в учнів з високою частотністю проявів у діях та вчинках. Виявляє любов і повагу до своєї родини, батьків, почуття гордості за свій рід; до Української держави; повагу у ставленні до представників різних етносів, культур. Має уявлення про себе як людину – представника людства. Виявляє повагу гідності себе як представника українського народу. Характеризується системними знаннями про свій рід, конституційні права і обов'язки, державні символи. Має знання про зміст основних статей Конвенції про права дитини. Охоче оволодіває рідною мовою, виявляє інтерес до традицій, історії та культури українського народу. Бере активну участь у традиційних та сучасних святах, дотримується народних традицій. Виявляє активність у житті класу, школи. Поважає себе та інших. Об'єктивно оцінює себе. Уміє відстоювати власну гідність. Здатний поводитись совісно за відсутності дорослого. Уміє робити моральний вибір (за спеціально створених ситуацій та у житті). Здійснює гідні вчинки.

Середній рівень – стійкий репродуктивний вияв вихованості культури гідності. Визначається недостатнім рівнем знань про свій рід, країну; знання основних статей Конституції України, Конвенції про права дитини. Визначається фрагментарністю знань про український народ, його історію, культуру, традиції. Переважає ситуативно-емоційне ставлення до своєї родини, країни, народу, мови, представників інших національностей. Інколи порушує правила поведінки у сім'ї, суспільстві, виявляє неповагу до представників інших

етносів. Не завжди виявляє повагу гідності до себе та інших. Бере участь у традиційній та сучасних святах, житті класу, школи в разі додаткового педагогічного стимулювання з боку педагогів. Потребує зовнішніх спонукань з боку дорослих.

Низький рівень – ситуативний, нестійкий вияв вихованості культури гідності. Не має уявлення про себе як людину, представника людства. Не завжди виявляє повагу гідності себе як представника українського народу. Характеризується відсутністю системних знань про свій рід, основні конституційні права і обов'язки, державні символи, основні статті Конвенції про права дитини. Недостатньо оволодіває рідною мовою, не виявляє інтересу до історії, традицій, культури українського народу. Часто порушує правила поведінки людей у сім'ї, суспільстві; із представниками інших національностей виявляє неповагу, нетерпимість. Безініціативний, часто ігнорує участь у громадській діяльності задля класу, школи, рідного краю, Батьківщини. Не завжди дотримується народних традицій. Необ'єктивний в оцінці себе та інших. Часто поводить себе нечесно за відсутності дорослого. Нерідко не здатен зробити моральний вибір у різних ситуаціях, вчинити гідно.

Вивчення та аналіз стану вихованості культури гідності молодших школярів здійснюватиметься за допомогою розробленої нами методики, яка містила комплекс взаємопов'язаних форм, методів і засобів виховання: анкетування, методика незакінчених речень, ігрові методики, тестові завдання для учнів, практичні вправи для дітей, метод ситуацій, виховні години, читання та аналіз художніх творів тощо.

Подальшого впровадження на основі отриманих даних констатувального етапу дослідження потребує розробка методики формувального експерименту.

#### Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2006. – 271 с.
2. Бех І. Д. Почуття гідності у духовному розвитку особистості / І. Д. Бех // Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. – К. : Академвидав, 2009. – С. 17–30.

*А.Й. Кіящук  
м. Хмельницький*

### **З ДОСВІДУ РОБОТИ ЗАГАЛЬНОШКІЛЬНОГО ЦЕНТРУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ “ВИБІР”**

**Анотація.** Презентовано досвід роботи загальношкільного профорієнтаційного центру “Вибір”, розкрито основні напрями його роботи, зміст, форми та методи професійної орієнтації.

**Ключові слова:** професійна орієнтація в школі, профорієнтаційний центр “Вибір”, спеціалізована середня загальноосвітня школа.

Актуальність проблеми професійної орієнтації школярів обумовлена соціально-економічною ситуацією в Україні. За останні десятиліття виникло багато нових професій, зменшилась необхідність у вже давно існуючих, деякі професії



втратили суспільну привабливість. Крім того в країні існує велика диспропорція в наявних кадрах так званих престижних професій, що веде до труднощів у працевлаштуванні. Необхідно зазначити, що старшокласники та їхні батьки, як правило, дезорієнтовані у цих питаннях. Також значна частина дорослого населення незадоволена своєю професією, і ця ситуація не передбачає позитивних змін, тому що сучасній молоді складно орієнтуватись у великих об'ємах неструктурованої інформації. Найчастіше випускник школи здійснює свій професійний вибір під впливом, наприклад, друзів, батьків, телевізійної реклами, наявності бюджетних місць на окремі спеціальності у вузах тощо. При цьому не враховується найголовніше: особливості професії, стан власного здоров'я, здібності, навички та вміння. Дезорієнтація старшокласників у питаннях професійного вибору призводить до відсутності кваліфікованих кадрів в багатьох галузях, тому що люди або не здатні виконувати свою роботу, або не задоволені тим, чим займаються.

У світі накопичено величезний досвід з проблем профорієнтації, оскільки це одна з перших складових праці людини. Становлення цієї наукової дисципліни і практики датується далеким 1908 роком. Саме тоді було відкрито Ф. Парсонсом бюро з консультації молоді. У наступні десятиліття цей напрям активно розвивався в США і країнах Західної Європи. Сьогодні стали прийнятними ідеї організації системи профорієнтації в умовах ринку праці, виховання конкурентоздатної особистості, які обґрунтовані в роботах зарубіжних авторів (В. Адамс, С. Векслер, М. Вудкок, А. Маслоу, К. Роджерс та інші). Під професійною орієнтацією розуміють широкий, що виходить за рамки педагогіки і психології, комплекс заходів з надання допомоги у виборі професії; під професійною консультацією – індивідуально орієнтовану допомогу у професійному самовизначенні [1]

Активний розвиток репертуару засобів та технік роботи профконсультантів багато в чому визначається психотерапією як особливою дисципліною і широкою практикою її різних напрямів. Техніки і технології психотерапії напрацьовані і широко апробовані в 1960–1970-х рр. У 1980–1990 рр. вони швидко і ефективно адаптуються для вирішення завдань професійної орієнтації людей різного віку, як в індивідуальних, так і в групових формах [2].

З самого початку важливим моментом професійної орієнтації було посередництво досвідченого фахівця-педагога, професіонала, а пізніше і спеціаліста-психолога – в орієнтації молодої людини, у величезному просторі актуальних і затребуваних професій, доступних для оволодіння даною людиною з урахуванням її фізичних і психологічних особливостей та зовнішніх, об'єктивних умов. Ближче до кінця ХХ ст. необхідність у такому періодичному посередництві стає актуальною на кожному віковому етапі – як питання професійної кар'єри людини в широкому сенсі. Віковий діапазон осіб, які потребують періодичної підтримки, має тенденцію гранично розширюватися – від підліткового до пенсійного віку. У сфері мистецтва й у спорті до середини ХХ ст. нормою стали рання спеціалізація – з 6–8-річного віку. Другою важливою умовою професійної орієнтації в цей же час стали називати і психологічний супровід – цілісний процес вивчення, формування, розвитку і корекції професійного становлення особистості. [3]

Професійне і особистісне самовизначення тісно взаємопов'язані. Так, наприклад, Е. Еріксон розглядає їх як два взаємопов'язані процеси становлення ідентичності особистості [4]. Н. С. Пряжников виділяє дві принципових відмінності між ними: на відміну від особистісного, професійне самовизначення більш конкретне, зазвичай оформляється офіційно (диплом про професійну освіту, сертифікат і т.п.); особистісне самовизначення завжди більш складне явище, залежне не від сприятливих зовнішніх, а переважно від внутрішніх причин (особистісних особливостей, “життєвих сценаріїв”, за Е. Берном, домінуючих у суспільстві цінностей і т.д.) [1].

Саме для здійснення профорієнтаційної роботи в спеціалізованій СЗШ №1 м. Хмельницького створено центр професійної орієнтації “Вибір”. До його діяльності залучено ініціативну групу вчителів (класні керівники 8–11 класів, шкільний психолог, бібліотекар, заступник директора з виховної роботи, заступник директора з навчальної роботи із спеціалізації школи). До роботи центру залучені працівники вищих навчальних закладів II–IV рівнів акредитації, а також представники батьківської громади, які досягли певних результатів у своїй професійній сфері (лікарі, педагоги, архітектори, перекладачі-референти, банківські службовці, представники владних структур тощо), працівники міського центру зайнятості.

Організовуємо роботу центру за такими напрямками: професійна інформація, професійна консультація, професійна діагностика. Професійна інформація передбачає ознайомлення учнів з різними професіями та потребами у фахівцях певного профілю в Україні та за її межами. Цю роботу проводять з учнями та їхніми батьками працівники ВНЗ у спеціально визначені дні за складеним графіком; двічі на рік проводяться “Ярмарки професій” як у школі, так і в навчальних закладах; в школі встановлено профорієнтаційний термінал з центру зайнятості, база даних якого поновлюється щотижня; традиційними стали учнівські конференції “Погляд у майбутнє”, на яких учні презентують інформацію про різні професійні сфери своїх батьків; до надання професійної інформації залучаються і класні керівники, які знайомлять учнів із перспективами навчальних закладів, обговорюють особливості професій під час виховних класних годин.

У практиці класних керівників проведення профпросвітницької роботи серед батьків учнів. Традиційними стали батьківські збори на теми “Схильність й інтереси підлітків під час вибору професії”, “Професійне самовизначення учнів”. До підготовки таких зборів залучаються представники центру зайнятості, ВНЗів, батьки; проводиться попереднє анкетування учнів, збір інформації.

Слід відмітити, що для проведення змістовної профорієнтаційної роботи з учнями і батьками необхідна ґрунтовна підготовка педагогів. У річному плані школи передбачені заходи з профорієнтації, в межах яких проводиться семінар-практикум для вчителів “Психолого-педагогічний супровід професійного визначення учнів”; круглий стіл “Проблеми профорієнтаційної роботи з школярами”. Педагоги школи є активними учасниками “Днів відкритих дверей” разом зі своїми вихованцями; під час засідань методичних об'єднань класних керівників проводяться тренінги “Психолого-педагогічні дослідження

проблем професійного самовизначення учнів”. Класні керівники проводять з учнями цикл бесід: “Як готувати себе до майбутньої професії”, “Здоров’я та вибір професії”, “Рівень освіти та майбутня професія” тощо. Під час “Тижня профорієнтації” учні 1–7 класів беруть участь в конкурсі малюнків “Світ професій”; учні 8–11 класів пишуть твори українською та іноземними мовами “Погляд у майбутнє”; проводиться виставка-конкурс творчих робіт “Таланти моєї родини”. Пізнавальною для учнів та їхніх батьків є загальношкільна конференція, на яку запрошуються представники всіх ВНЗів міста “Наука і світ професій”. Діє в школі клуб “Перекладач”, команда якого є активним учасником і лауреатом міського турніру “Знавці професій” та проводить профорієнтаційну роботу з учнями школи.

Професійна консультація спрямована на індивідуальні поради конкретному учню щодо найбільш доцільних професій, які відповідають його інтересам, здібностям, психофізичним можливостям. До проведення таких консультацій залучено як шкільного психолога, так і психолога міського центру зайнятості. Роботу організовано за такими напрямками:

– довідково-організаційна консультація (подається інформація для учнів та їхніх батьків про можливості отримання певної професії в тому чи іншому навчальному закладі, про можливості оволодіння певною професією залежно від психофізичних можливостей);

– медико-профілактична консультація (виявлення психофізіологічних і медико-біологічних особливостей учнів та їх відповідність вимогам бажаної професії);

– психолого-педагогічна консультація (сприяє вибору професії відповідно до інтересів і здібностей школярів).

Така робота в нашому навчальному закладі починається ще з конкурсного відбору при вступі дітей в 1 клас (виявляються задатки до вивчення іноземних мов). Протягом навчання в початковій і основній школі учні розвивають свої здібності, набувають навички з основних видів комунікативної діяльності; у 10 класи йдуть учні з чітко сформованими компетентностями, в яких володіння іноземними мовами лягає в основу професійного вибору.

Професійна діагностика спрямована на вивчення усіх аспектів підготовки школярів до тієї чи іншої професії: психофізіологічних, психологічних, соціальних, економічних. Для здійснення діагностики шкільним психологом підібрана низка тестів, які спрямовані на всебічне вивчення особистості. Використовуються професіограми, в яких виділяються “професійно важливі ознаки та відповідні вимоги професії до людини, методи професійної діагностики (допомога в самопізнанні): бесіди-інтерв’ю, опитувальники професійної мотивації, опитувальники професійних здібностей, особистісні опитувальники” [5]. Проводяться тренінги, спрямовані на формування компетентностей, компетенцій і соціально значущих якостей учня як особистості, здатної до самовизначення, саморегуляції та самоактуалізації. Класні керівники використовують методи спостереження, збір інформації від батьків, вчителів-предметників, що дає змогу окреслити чітку карту професійних можливостей і мотивацій учнів.

Однією зі складових діяльності центру “Вибір” є профпросвіта учнів та їхніх батьків: лекції про шляхи вирішення проблем самовизначення, Дні відкритих дверей, відзначення Днів працівників різних галузей (юриста, освітянина, медпрацівника тощо), бібліотечні уроки. Робота центру професійної орієнтації неможлива без участі батьків. Адже нерідко учні наслідують батьківські професії, продовжуючи, наприклад, династію педагогів, лікарів тощо. Під час навчальної практики організуємо екскурсії на місце роботи батьків (аптека, лікарня, центр планування сім’ї, податкова інспекція, хлібокомбінат, туристична агенція, відділення банку тощо), під час яких учні ближче знайомляться з умовами праці, специфікою окремих професій, дізнаються про працю своїх батьків, що не може не вплинути на професійне самовизначення.

Питання профорієнтаційної діяльності педагогічного колективу школи, центру “Вибір” розглядається на засіданнях педагогічної ради, Ради школи. Приймаються рішення щодо схвалення досвіду профорієнтаційної роботи, залучення фахівців та представників ВНЗів, батьківської громади, аналізується вступ учнів до навчальних закладів відповідно до спеціалізації школи, відстежується подальше професійне самовизначення наших випускників. Таким чином, профорієнтаційна діяльність в навчальному закладі в системі школа – батьківська громада – суспільство спрямована на всебічний розвиток професійного становлення учня і є ефективним способом допомоги у самопізнанні в реалізації професійних намірів випускників школи.

### Література

1. Пряжников Н. С. //Психологія праці та людської гідності / Н. С. Пряжников, Є. Ю. Пряжнікова. – М. : Академія, 2001.
2. Толочек В. А. Сучасна психологія праці : навчальний посібник (2-е вид.) / В. А. Толочек – СПб. : Пітер, 2008.
3. Зеєр Е.Ф. Основи профорієнтології / Е. Ф. Зеєр., А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. – М.: Вищ. шк., 2005.
4. Еріксон Е. Дитинство і суспільство / Е. Еріксон. – СПб. : Літній сад, 2000.
5. Клімов Е. А. Вступ до психології праці / Е. А. Клімов. – М. : Изд-во МГУ, 1988.

**В. І. Кириченко**

**Г. Г. Ковганич**

*м. Київ*

## **ВИХОВНА СИСТЕМА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ**

**Анотація.** Розкрито необхідність створення виховної системи навчального закладу. Висвітлено етапи проектування виховної системи ЗНЗ та методичний інструментарій забезпечення цього процесу.

**Ключові слова:** виховна система, педагогічне проектування, методичний інструментарій.

Виховна діяльність сучасного навчального закладу має бути спрямована на набуття учнями життєвої компетентності – базису для успішного

життєздійснення, самореалізації, позитивної поведінки, яка дає дитині змогу усвідомлено виконувати норми і правила, прийняті в суспільстві, ефективно вирішувати проблеми повсякденного життя.

Забезпечити реалізацію цього надзвичайно важливого завдання здатні педагогічні колективи, що мають на озброєнні сучасні технології виховання, застосування яких завжди обумовлюється вибором стратегії, пріоритетів, системотворних чинників взаємодії вихователя і вихованців, а також вибором тактики та стилю виховної роботи з ними.

Логіку “усамітненого засобу в організації навчально-виховного процесу” критикував А. Макаренко, зазначаючи, що “...не прийом, не метод, не засіб, якими б привабливими вони не видавались, а система є ключовим поняттям у педагогіці майбутнього” [6, с. 375–376.]

На потребі створення виховної системи, яка давала змогу регулювати стихійні впливи середовища і забезпечити нішу культурного розвитку дітей та учнівської молоді, наголошується у багатьох джерелах. “Це поняття (виховна система), зазначають науковці, у наш час стає все більш поширеним... Причин тому декілька. Одна з них полягає у тому, що ставка значної частини практиків освіти на “магічний засіб”, на “чарівну паличку”, чи то на “опорні сигнали”, “комунарську методику”, “дидактичний театр”, “педагогіку співробітництва” поступово зазнає поразки...” [2, с.11].

З точки зору сучасної теорії виховання, “виховна система – це упорядкована сукупність компонентів виховного процесу (цілей, суб’єктів виховання, їхньої взаємодії, відносин, опанованого ними середовища), що забезпечує загальний ефект” [1, с. 127.]

Необхідність кожному навчальному закладу мати власну виховну систему є вимогою сьогодення. У програмі “Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України” її створення розглядається як один із основних шляхів реформування процесу виховання [7].

Організаційно-методичні основи школи як виховної системи такі:

- єдина концепція розвитку школи, її статут і програма розвитку, пакет основних документів;
- структура внутрішкільного управління – діяльність адміністрації, педагогічної ради, ради навчального закладу, різноманітних органів педагогічного, батьківського та учнівського самоврядування, піклувальної ради тощо, спрямована на досягнення мети і вирішення завдань виховання учнів;
- загальношкільні традиції, основні справи, функціонування загальношкільних організацій, об’єднань;
- призначення і виховні функції кожного суб’єкта педагогічної взаємодії;
- планування (стратегічне, перспективне і календарне) у сучасному навчальному закладі;
- моніторинг і аналіз результатів та впровадження їх у подальшу виховну практику;
- науково-методичне забезпечення життєдіяльності навчального закладу як виховної системи.

До основи проектування виховної системи закладаються результати вивчення:

- соціального замовлення;
- особливостей контингенту учнів;
- системи цінностей навчального закладу;
- структури закладу, організації його життєдіяльності;
- соціально-психологічного клімату та організаційної культури закладу;
- кадрового потенціалу закладу;
- потреб закладу в ресурсах, забезпечення ресурсами;
- зовнішнього середовища закладу.

У проектуванні виховної системи навчального закладу ми видокремлюємо сім етапів.

Перший етап: Підготовка до проектування виховної системи. Завдання:

- визначення керівництвом і педагогічним колективом необхідності проектування виховної системи;
- осмислення підходів до виховання, визначення домінантного;
- розроблення загальної концепції проектування виховної системи, програми і плану проектування;
- формування проектної групи;
- визначення необхідних для проектування фінансових, технічних, інформаційних та методичних ресурсів.

Інструментарій: аналіз літератури, фокус-група, мозковий штурм, дискусії.

Другий етап: Передпроектний аналіз. Завдання:

- діагностика актуального стану закладу;
- визначення його проблем та здобутків;
- узагальнення інформації (ідентифікація проблем, визначення ієрархії проблем за важливістю);
- формування концепції проблеми;
- визначення мети та завдань проекту;
- визначення очікуваних результатів виконання кожного завдання.

Інструментарій: аналіз літературних джерел, експертна оцінка, анкетування, бесіда, спостереження, експеримент, інтерв'ю, анкетування, матриця ідей, мозковий штурм, “дерево рішень”, моделювання, метод SWOT.

Третій етап: Вироблення проектних рішень (розроблення проекту та програми його реалізації, визначення шляхів реалізації проекту). Завдання:

- визначення домінантних проектних цілей, засобів, шляхів та термінів їх реалізації;
- зведення проектних цілей до єдиної системи;
- визначення критеріїв та методів оцінки ефективності проекту;
- документальне оформлення проекту.

Інструментарій: педагогічне проектування, методи “дерево цілей”, “дерево проблем”, дискусія, мозковий штурм, планування SMART.

Четвертий етап: Відпрацювання механізмів реалізації проекту. Завдання:

- відпрацювання механізмів становлення виховної системи, передбачених проектом;
- моделювання змін у закладі, пов'язаних зі становленням виховної системи;
- виявлення та усунення перепон на шляху реалізації проекту.

Інструментарій: педагогічне проектування і моделювання, аналіз документів, педагогічний експеримент, спостереження, опитування.

П'ятий етап: Системні зміни життєдіяльності закладу, передбачені проектом. Завдання:

- реалізація проектних цілей;
- обговорення та узгодження змін життєдіяльності закладу;
- моніторинг змін життєдіяльності закладу.

Інструментарій: організаційно-розпорядчі методи, методи виховання.

Шостий етап: Аналіз результатів проектування. Завдання:

- визначення переваг та можливих недоліків, пов'язаних із новим підходом до функціонування виховної системи, її новим якісним станом.

Інструментарій: аналіз документації, спостереження, опитування, метод експертних оцінок, методи математичної статистики.

Сьомий етап: Корекція результатів проектування. Завдання:

- визначення недоліків у функціонуванні виховної системи;
- виправлення недоліків системи;
- оптимізація функціонування виховної системи закладу.

Інструментарій: фокус-групи, тренінги, педагогічне проектування, захист проектів.

### Література

1. Евтушенко С. В. Воспитание на пороге XXI века: реалии и перспективы / С. В. Евтушенко. – М., 1998. – с. 127.

2. Караковский В. А. Воспитание для всех / Владимир Александрович Караковский. – М. : НИИ школьных технологий, 2008. – 240 с. (Библиотечка журнала „Воспитательная работа в школе”).

3. Кириченко В. І., Ковганич Г. Г. Виховна система навчального закладу: управлінські аспекти / В. І. Кириченко, Г. Г. Ковганич // Практика управління закладом освіти. – № 11. – 2009. – С.9–19.

4. Кириченко В.І., Ковганич Г.Г. Виховна система загальноосвітньої школи /В. І. Кириченко, Г. Г. Ковганич // Шкільний бібліотечно-інформаційний центр. – 2011. – №3. – С.76–84.

5. Макаренко А. С. Соч.: в 7-ми тт. / Антон Семенович Макаренко. – М. : Педагогика, 1959–1960. – Т. 5. – С. 186–360.

6. Новикова Л. И. Воспитание как педагогическая категория / Л. И. Новикова // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 32–33.

7. Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України : [програма; затверджена наказом МОНмолодьспорту України № 1243 від 31 жовтня 2011р]. – [mon.gov.ua/images/files/pozashkilna/1243.doc](http://mon.gov.ua/images/files/pozashkilna/1243.doc)

## ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ 5–9 КЛАСІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*Анотація.* У статті встановлено суть понять „патріотизм”, „патріотичне виховання” та проаналізовано науково-методичну літературу з досліджуваної проблеми.

*Ключові слова:* патріот, патріотизм, виховання, патріотичне виховання.

На сучасному етапі становлення громадянського суспільства в нашій країні найактуальнішими стають питання підготовки громадян, здатних самостійно, активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до мінливих умов життя. Розвиток будь-якого суспільства неможливий без систематичної діяльності, спрямованої на виховання громадянина. Адже для того, щоб демократія стала реальністю життя, потрібна безпосередня зацікавленість людей у досягненні суспільно важливих цілей, їхня соціальна відповідальність, сприяння зближенню інтересів особистості та держави, подолання або хоча б послаблення суперечностей між ними. Безперечно, проблема єдності та узгодження співіснування особистостей у суспільстві існувала завжди.

Сьогодні патріотичне виховання є предметом уваги з боку Президента України, Верховної Ради, Уряду та науковців [1; 4]. Мета навчально-виховної діяльності закладів освіти – це виховання і розвиток творчого потенціалу та соціальної активності особистості, формування її системи гуманістичних цінностей, де цінність громадянина є провідною. На це спрямовані Національна доктрина розвитку освіти України, Закони України “Про освіту” та “Про позашкільну освіту” та Концепція позашкільної освіти і виховання.

Людина, яка окрім високого інтелектуального рівня розвитку, буде розвинута і духовно, стане патріотом своєї Батьківщини, свого народу, своєї незалежної держави.

У Концепції національно-патріотичного виховання визначено, що основа виховання молоді людини – це виховання патріота України, готового самовіддано розбудовувати її як суверенну, демократичну, правову і соціальну державу, виявляти національну гідність, знати і цивілізовано відстоювати свої громадянські права та виконувати обов’язки, сприяти громадянському миру і злагоді в суспільстві, бути конкурентоспроможним, успішно самореалізуватися в соціумі як громадянин, сім’янин, професіонал, носій української національної культури.

На жаль, як переконливо свідчать дослідження останніх років, сучасний рівень патріотичного виховання учнів 5–9 класів у позаурочній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів не відповідає актуальним вимогам, які висуваються до майбутніх захисників Вітчизни. Стає все більш помітною поступова втрата нашим суспільством традиційно української патріотичної свідомості.

Опрацювання та аналіз наукової психолого-педагогічної літератури [1; 2; 4] свідчить, що проблема патріотичного виховання учнів 5–9 класів у



позаурочній діяльності є актуальною і мало розробленою в теорії та методиці виховання. На думку В. Сухомлинського, А. Макаренка, О. Вишневського, І. Беха та інших, патріотичне виховання, як складова національної системи виховання, завжди було і є одним із найважливіших напрямів освіти і виховання особистості.

Сучасні вчені-педагоги також займаються визначенням понять “патріотизм”, “патріотичне виховання”. Дослідження проблеми патріотичного виховання школярів ґрунтується на фундаментальних працях у галузі національної системи виховання, концептуальних положеннях національної освіти та виховання: (А. Алексюк, І. Бех, О. Вишневський, Т. Усатенко) [1; 2].

Патріотизм – це соціально-історичне явище. Слово “патріотизм” (від *patris*) – грецького походження, в перекладі означає “батьківщина, вітчизна”. Першоосновами патріотизму є усвідомлення родових зв’язків, обрядів, звичаїв. Патріотами називали себе борці за народ, захисники країни [10]. Виховання особистості має бути спрямоване передусім на розвиток патріотизму – любові до свого народу, до України. Адже стабільність і могутність держави багато в чому залежать від патріотизму її громадян.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови подано таке визначення: “Патріотизм – любов до своєї Батьківщини, відданість своєму народові, готовність для них на жертви і подвиги” [3].

На думку науковців Державного інституту проблем сім’ї та молоді, “патріотизм” – це любов до Батьківщини, відданість їй, прагнення служити її інтересам, відчуття взаємопов’язаності власної долі з долею Батьківщини. Основою патріотизму є певна система суспільних ідей, які визначають основні принципи розвитку нації [5].

Патріотизм як почуття радісної любові до Батьківщини і натхненної творчості, є станом духовним. Духовно черства людина не може мати патріотичних почуттів узагалі. Патріотизм як любов до свого народу, нації, Батьківщини є справою внутрішньої свободи людського добровільного самовизначення. Водночас патріотизм – це відкриття в собі безмежної відданості Батьківщині, вміння безкорисливо радіти її вдосконаленню, любити її, поєднуючи свою долю з її долею [4].

Аналіз наукових праць О. Коркішко дав можливість стверджувати, що на різних етапах розвитку суспільства поняття патріотизму набувало оновленого змісту. Проте його головні риси: любов до Батьківщини, відстоювання її інтересів; боротьба за її волю, честь і славу; любов до народу, родини, сім’ї; обстоювання та відродження рідної мови, науки, освіти, культури, мистецтва, духовних традицій народу; зміцнення дружби між народами, є актуальними і сьогодні.

А. Макаренко визначив, що патріотизму не вчать, його виховують. Він розглядав процес виховання громадянина як один із найважливіших і найскладніших. “Виховати громадянина – значило виховати патріота, сформував в нього такі якості, які б свідчили про належність цієї молоді особи до великої держави...” [9].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови “виховання - це сукупність знань, культурних навичок, поглядів, що становлять загальний

рівень духовного розвитку людини і є наслідком систематичного впливу, навчання” [3].

У новітній науково-педагогічній, філософській та психологічній літературі патріотичне виховання трактується як виховання, що формує усвідомлення своєї причетності до історії, традицій, культури свого народу, любов до своєї Батьківщини, вболівання за долю свого народу, його майбутнє [1; 2; 4; 9].

Висновки. Таким чином патріотизм – це любов до Батьківщини, відданість їй, прагнення служити її інтересам, відчуття взаємопов’язаності власної долі з долею Батьківщини. Патріотичне виховання – це психолого-виховний процес, який передбачає формування національної свідомості, почуття вірності та відданості, гордості за минуле й сучасне (історія, традиції, культура), готовності до захисту інтересів Вітчизни, вболівання за долю свого народу, його майбутнє.

### Література

1. Бех І. Д. Концепція виховання особистості. / І. Д. Бех / Рідна школа. – 1991. – № 5. – с. 40–47.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех / – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с.
4. Виховання громадянина, патріота, гуманіста : навч.-метод. посіб. / К. І. Чорна – К. : ТОВ “ХІК”, 2004. – 96 с.
5. Виховання національно свідомого, патріотично зорієнтованого молодого покоління, створення умов для його розвитку як чинник забезпечення національних інтересів України : аналітично-інформаційні матеріали. – К. : Державний ін-т проблем сім’ї та молоді, 2003. – 191 с.
6. Електронний фонд бази даних Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua>
7. Коркішко О. Г. Виховання патріотизму молодших школярів у позаурочній виховній роботі : автореф. дис. ... кандидата педагогічних наук: спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / О. Г. Коркішко ; Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. – Луганськ, 2004. – 23 с.
8. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави / Педагогічна газета. – 2000. – № 6 (72), червень. – 6 с.
10. Макаренко А. С. О воспитании. / А. С. Макаренко. – М. : Политиздат. 1988. – 256 с.
11. Мала енциклопедія державознавства / НАН України, Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького. – К. : Довіра: Генеза, 1996.– 942 с.

*Т. М. Крючкова, Г. Ф. Біла  
м. Дніпропетровськ*

### **“ШКОЛА ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ” (З ДОСВІДУ ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ 8–9 КЛАСІВ)**

**Анотація.** Розкрито сутність, структуру та зміст навчальної програми “Школа фінансового успіху”, визначено мету, подано дані щодо її апробації та впровадження.

**Ключові слова:** економічне виховання, “Школа фінансової грамотності”.

Робота середніх освітніх закладів має бути спрямована на виховання особистостей, які будуть відповідальними громадянами нашої держави, зможуть

максимально ефективно використовувати свої можливості на користь і собі, і суспільства. Тому навчально-виховну роботу треба спрямувати передусім на розвиток у школярів ініціативності, активності, самостійності в прийнятті відповідальних рішень, на формування об'єктивного і системного мислення та вміння змінювати емоційні судження ґрунтовним аналізом. Особлива увага повинна приділятися орієнтації учнів на самоорганізацію навчання протягом життя і всебічному та гармонійному розвитку своєї особистості.

Цими питаннями опікується комплексна програма “Освіта для сталого розвитку” та програма дослідно-експериментальної роботи за темою “Формування механізмів трансформації регіональної системи освіти на основі принципів випереджаючої світи для сталого розвитку”, створена науковцями Дніпропетровського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Одними з базових навчальних закладів для проведення дослідно-експериментальної роботи на всеукраїнському рівні є:

- навчально-виховне об'єднання – ліцей нових інформаційних технологій м. Дніпродзержинська (директор Л. І. Сбоєва, заслужений вчитель України);
- навчально-виховний комплекс № 100 “Загальноосвітній навчальний заклад І–ІІ ступенів – ліцей” м. Дніпропетровська (директор І. О. Рижикова ).

Шляхами реалізації стратегії випереджаючої освіти для сталого розвитку визначено:

- переорієнтацію наявних навчальних програм у напрямі соціальних, економічних, екологічних знань і перспектив;
- формування досвіду і цінностей, необхідних для сталого розвитку;
- участь у навчанні не тільки дітей, а й їхніх батьків з метою сприяння переходу суспільства до сталих моделей виробництва і споживання.

Реалізація цього глобального проекту дасть змогу формувати ключові компетенції, що дозволить особистості успішно інтегруватися в суспільство, бути мобільною та конкурентоспроможною, здатною до самореалізації і розкриття творчого потенціалу. Складовими змісту випереджаючої освіти є: соціально-економічна, правова, екологічна та морально-етична.

Фінансова грамотність як складова випереджаючої освіти і компонент економічної освіти дасть змогу особистості формувати соціально відповідальну поведінку, оскільки сталий розвиток економіки України залежить не тільки від упровадження більш ефективних виробничих та фінансових технологій, але й від того, наскільки населення спроможне їх використовувати.

Щоб повною мірою брати участь у соціально-економічних процесах, люди повинні мати можливість вивчати механізми управління особистими фінансами, мати доступ до фінансових послуг і розуміти, як ними користуватися на базовому і більш високому рівнях. Тому основи фінансової грамотності повинні бути засвоєні учнями в середніх загальноосвітніх навчальних закладах, що надалі забезпечить людині фінансову безпеку, сприятиме підвищенню її добробуту, а також стабільності нашої держави.

Основи фінансової грамотності охоплюють: здатність вести облік всіх надходжень та витрат, уміння розпоряджатися грошовими ресурсами, планувати майбутнє, робити вибір фінансових інструментів, накопичувати кошти на

майбутні цілі (наприклад, здобуття освіти або забезпечене життя в зрілому віці) і бути готовими до нестандартних і критичних ситуацій, включаючи втрату роботи.

Важливість упровадження основ фінансової грамотності значно зросла в зв'язку з тим, що відповідальність і ризик прийняття рішень, які мають вагомий вплив на життя і майбутнє, зараз від держави передано громадянам. Значущість цієї проблеми зростає також і тому, що фінансові послуги стають все більш різноманітними, тобто їх споживачам необхідно постійно робити складний вибір з широкого спектру варіантів і пропозицій. Тому й виникає необхідність засвоєння основ фінансової грамотності учнями в середніх загальноосвітніх навчальних закладах.

Виходячи з концепції випереджаючої освіти для сталого розвитку, можна виділити основні цілі вивчення основ фінансової грамотності:

- формування базового рівня фінансової грамотності, необхідного для адаптації учнів у динамічному середовищі їхньої життєдіяльності;
- формування культури економічного мислення (адекватне розуміння суті економічних явищ, уміння висловлювати аргументоване судження з економічних питань, набуття досвіду аналізу конкретних економічних ситуацій);
- формування практичних навичок прийняття відповідальних фінансових та економічних рішень як в особистому, так і в суспільному житті.

У вересні 2010 року школою фінансового успіху ЮніорБанк, Дніпропетровським університетом імені Альфреда Нобеля, Інститутом проблем виховання АПН, НВК-ліцеєм № 100 м. Дніпропетровська та НВО-ліцеєм НІТ м. Дніпродзержинська було створено робочу групу для детального розроблення, методичного забезпечення та експериментальної апробації програми.

До складу творчої групи увійшли: А. О. Задоя, перший проректор Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля, доктор економічних наук; О. В. Мельник, заступник директора Інституту проблем виховання АПН, кандидат педагогічних наук; Г. Ф. Біла, вчитель економіки НВК-лицею № 100, керівник методичного об'єднання вчителів економіки м. Дніпропетровська, вчитель-методист; Т. М. Крючкова, вчитель економіки, координатор з випереджаючої освіти для сталого розвитку НВО-лицею НІТ м. Дніпродзержинська, вчитель-методист; Т. Ш. Гарєєва, директор ЮніорБанку ПриватБанку, керівник освітньо-соціального проекту “Школа фінансового успіху”; Г. В. Гронська, керівник проектів і програм Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля.

Після завершення формування методичної частини програми було вирішено впровадити перший етап її апробації на експериментальному майданчику – на базі Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля, запросивши учнів 8 класів Дніпропетровських шкіл-партнерів (СЗШ № 19, 23, 81). Завдяки стартовій апробації програми на експериментальному майданчику “Школи фінансової грамотності” в Дніпропетровському університеті імені Альфреда Нобеля, її апробації в НВК-лицеї №100 м. Дніпропетровська та НВО-лицеї НІТ м. Дніпродзержинська, було винайдено багато важливих практичних складових майбутньої програми. Створено та

апробовано методичні розробки уроків, конспекти для учнів, комп'ютерні презентації уроків, завдання для самостійної роботи учнів на уроках і вдома з таких тем, як:

- Історія виникнення грошей та банківської системи (Гроші. Історія виникнення. Роль грошей у сучасному житті. Банки. Історія виникнення. Сучасні банки і банківська система. Для чого потрібен центральний банк? Скільки грошей має бути в державі? Емісія грошей. Як вибрати банк?);

- Класичні банківські операції (Найпростіша схема функціонування банку. Власні кошти. Депозити та кредити. Депозити фізичних осіб. Практичні аспекти. Банківське кредитування фізичних осіб. Практичні аспекти. Електронний касир та робота звичайної каси. Схожість і відмінності. Електронні розрахунки. Електронні гроші. Міжнародні платіжні системи та платіжні картки. Міжнародні розрахунки і валютні операції. Міжнародні фінансові організації. Інші банківські операції: страхування, облік цінних паперів);

- Сімейна економіка (Сімейний бюджет. Оптимізація сімейного бюджету. Бюджет школяра. Як можна заробити? Що таке успіх?);

- Майстер-класи (Практичне ознайомлення учнів з роботою у відділеннях ЮніорБанку).

Упевнені, що дана програма, в якій поєднані поглиблені теоретичні та сучасні практичні знання, буде корисною і необхідною для економічного виховання учнів 8–9 класів загальноосвітніх шкіл України.

*В. Л. Маринич*  
*м. Київ*

## **ДІЯЛЬНІСТЬ ОСВІТНІХ УСТАНОВ ЩОДО ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ**

*Анотація.* У статті визначено основні підходи діяльності освітніх установ до формування здорового способу життя дітей та молоді; роль позашкільних навчальних закладів у збереженні та зміцненні здоров'я вихованців.

*Ключові слова:* здоровий спосіб життя, виховні технології, позашкільний навчальний заклад.

Особливою загрозою майбутньому країни є нинішній стан здоров'я і спосіб життя дітей та молоді. Кожна п'ята дитина народжується з відхиленнями у стані здоров'я. У 90% школярів діагностуються різні захворювання. Така ситуація становить реальну загрозу генофонду нації, безпеці Україні, стає пріоритетною проблемою загальнодержавного значення, яку необхідно адекватно вирішити. Національні інтереси вимагають невідкладного вжиття ефективних заходів для вирішення соціально значущої проблеми запобігання захворюваності шляхом зміцнення здоров'я людей як вищої соціальної цінності, наголошується в Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми “Здорова нація” на 2009–2013 рр. [4].

Метою статті є визначення основних підходів до діяльності освітніх установ щодо формування здорового способу життя дітей та молоді, виявлення

ролі позашкільних навчальних закладів у формуванні культури здоров'я вихованців.

Існують різні підходи до реалізації освітньої політики з питань формування культури здоров'я дітей та молоді. А. І. Шиян констатує [5], що в Україні, як і взагалі в світі, склалися несприятливі тенденції здоров'я населення загалом і окремих соціально-демографічних груп зокрема. Політичні суперечності, економічні проблеми, несприятливе соціокультурне середовище погіршують стан психічного та фізичного здоров'я молодих людей, стимулюють поширення шкідливих звичок. Здоров'я нації нині розглядається як показник цивілізованості держави, що відображає соціально-економічне становище суспільства. Зміни державної політики, розвиток технологій виробництва в першій половині XXI століття підтвердили, що між здоров'ям людини і характером суспільства, в якому вона живе, соціальними умовами і факторами способу життя існує тісна кореляція. У зв'язку з цим виникла потреба у пошуку спільних підходів до формування освітньої політики держави з питань здорового способу життя молоді. Утвердження і розвиток української державності, прагнення увійти в європейське і світове товариство спонукають до вивчення кращого світового досвіду та орієнтування на ті тенденції, які визначають міжнародну державну освітню політику з питань формування культури здоров'я молоді.

Л. Піндер у своїх роботах зазначає, що з точки зору державної політики, сучасний підхід до сфери освіти, заснований на результатах наукових досліджень з проблем формування та збереження здоров'я населення, є набагато більш ефективним і економічно доцільним порівняно з нескінченними витратами на лікування наслідків нездорового способу життя. Найбільшу користь для держави, враховуючи майбутнє, очевидно, повинно принести формування культури здоров'я підростаючого покоління. Ще в 1974 р. Відділення шкільного здоров'я американської асоціації громадського здоров'я (School Health Section of the American Public Health Association) висловило свою позицію, що "освіта в сфері здорового способу життя має стати тривалим процесом від зачаття до смерті, і що така освіта повинна бути обов'язковою, інтегрованою і планомірною" [6].

На думку Н. Василенко [1], важливим аспектом концепції формування здорового способу життя з методологічної точки зору є те, що молодь потрібно спонукати до дослідження її особистих позицій і переконань, до з'ясування цінностей і аналізу різних кроків в процесі прийняття того чи іншого рішення. У центрі уваги має бути виховання відповідальності та досягнення розуміння учнями, як правильно обрати свій життєвий шлях.

Освіта покликана грати особливу роль завдяки своїй здатності забезпечувати навчання як різних груп населення протягом всього життя, так і фахівців різних галузей на всіх етапах їхньої професійної діяльності [2].

У підсумковому документі Джакартської конференції "За пропаганду здорового способу життя в XXI столітті" підкреслено, що для подолання нових загроз здоров'ю необхідні нові пріоритети діяльності з формування здорового способу життя в XXI столітті (4 міжнародна конференція, Джакарта, 1997 р.):

– сприяння посиленню громадянської відповідальності тих, хто приймає рішення в державних структурах, недержавних громадських організаціях, приватних інститутах;

– консолідація і розширення партнерських відносин щодо діяльності з формування здорового способу життя між різними галузями господарства, науки, культури на всіх рівнях державного управління та активності громадських організацій;

– посилення спроможності індивідів та спільноти ефективно діяти у напрямі формування здорового способу життя;

– створення ефективної інфраструктури формування здорового способу життя.

Нові реалії передбачають створення соціокультурного середовища для підтримки діяльності з формування здорового способу життя. Таке середовище повинне створюватися на багатогалузевому превентивному підході.

Зміна пріоритетів в світовій політиці підтверджується ще одним міжнародним документом “Політика досягнення здоров’я для всіх в XXI столітті”, в якому зазначено, що всі держави-члени Євробюро ВООЗ, в тому числі Україна, повинні здійснювати політику формування здорового способу життя населення, особливо молоді.

Україна не стоїть осторонь зазначених процесів. Підтвердженням цьому – ухвалена в 2002 р. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, в якій серед пріоритетів державної політики розвитку освіти визначено пропаганду через освіту здорового способу життя [3], затверджена в 2004 р. Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді, в якій вказується на пріоритетність проблеми формування здорового способу життя дітей та молоді в усіх ланках освіти.

В Україні створені передумови для оновлення змісту і технологій виховання, виконання освітою виховної, культурологічної місії. Змінюється погляд на виховання як процес подолання негативних тенденцій у розвитку особистості та засоби перевиховання, сприйняття вихованця тільки об’єктом виховних впливів. На зміну йому приходять розуміння виховання як процесу залучення особистості до системи цінностей, окультурення її життя, сприяння становленню її сутнісних сил, творчої активності.

Сьогодні сформовано соціальне замовлення на ефективні виховні системи та технології. Істотну роль у вихованні особистості відіграють позашкільні навчальні заклади, де задовольняються інтереси, індивідуальні запити дітей та молоді у сфері культури, мистецтва, наукових знань, техніки, природи, виробництва, життєвої практики. У позашкільному закладі створюються сприятливі умови для розвитку творчої особистості. Принципом діяльності позашкільних установ є добровільна участь всіх бажаючих, різновіковий склад груп, облік індивідуальних уподобань, інтересів, здібностей гуртківців, спроби якомога ширше охопити підростаюче покоління, запропонувати вихованцям корисні для їхнього духовного та фізичного розвитку заняття. Реалізація таких завдань можлива лише за умови співпраці позашкільних навчальних закладів із навчальними закладами різних типів.

Існують педагогічні колективи навчальних закладів, які активно працюють над завданням впровадження здоров'язберігаючих технологій, підвищуючи ефективність навчально-виховного процесу (Національна мережа Шкіл сприяння здоров'ю – 2004-2012 рр.). Вони сприяють створенню здорового освітнього простору, де учні, вчителі, батьки займають чітку громадянську позицію щодо виконання Державних та національних програм з формування культури здоров'я, Указів Президента України, Постанов Кабінету Міністрів України, спрямованих на утвердження здорового способу життя, профілактику тютюнопаління, алкоголізму, захворювань ВІЛ-інфекцією/СНІДом та інших небезпечних хвороб, вживання наркотичних речовин серед дітей та учнівської молоді.

Виходячи з вище сказаного, у вирішенні ситуації з формування культури здоров'я молоді в Україні корисним може стати досвід і можливості позашкільних навчальних закладів. Завдяки відкритості виховної системи, варіативності, різноманітності гуртків, студій, секцій, клубів за інтересами вони мають можливість реалізувати завдання з формування здорового способу життя, створення нових форм фізкультурно-оздоровчої роботи. У позашкільних установах створюються сприятливі умови для розвитку творчої і здорової особистості.

### Література

1. Василенко Н. Проблема здорового способу життя в освіті європейських країн / Н. Василенко // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С. 19–22.
2. Здоров'я - 21: Основи політики досягнення здоров'я для всіх в Європейському регіоні ВООЗ: введення. – Копенгаген : ВООЗ (Ерб), 1998. – № 5. – (Європейська серія по досягненню здоров'я для всіх).
3. Книга класного керівника : довідково-методичне видання / упоряд. С. В. Кириленко, Н. І. Косарева. – Харків : Торсінг ПЛЮС, 2005. – С. 188–202.
4. Концепція Загальнодержавної цільової соціальної програми “Здорова нація” на 2009–2013 рр.. (Схвалено Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 21 травня 2008 № 731-р.).
5. Шиян А. І. Освітня політика з питань здорового способу життя молоді в другій половині ХХ століття.
6. Bedworth A., Bedworth B. The Profession and Practice of Health Education / A. Bedworth, B. Bedworth. – WM. Brown Publishers, 2001. – С. 76.

**В. В. Мачуський**  
м. Київ

## ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

**Анотація.** Висвітлено результати експериментального визначення стану підготовленості педагогів до формування соціальної компетентності у вихованців позашкільних навчальних закладів.

**Ключові слова:** педагог позашкільного навчального закладу, соціальна компетентність, позашкільний навчальний заклад.



Нині одним із перспективних підходів у педагогічній науці виступає компетентнісний підхід, який представляє такий зміст освіти, котрий не зводиться до знаннево-орієнтаційного компонента, а передбачає оволодіння досвідом вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей. Йдеться про підвищення ролі позашкільної освіти у процесах виховання, соціалізації дітей та учнівської молоді, формування соціальної компетентності учнів та відповідної підготовки до цієї роботи педагогічних працівників позашкільних навчальних закладів.

Метою статті є визначення стану підготовленості педагогічних працівників позашкільних навчальних закладів до формування соціальної компетентності у вихованців таких закладів.

Особливостями, притаманними позашкільній освіті, визнаються завдання і зміст організаційно-методичної діяльності позашкільних навчальних закладів в регіоні і безпосередньо цієї діяльності в самому колективі. Сьогодні навчально-виховний процес у позашкільних навчальних закладах передбачає охоплення таких галузей знань і практичної діяльності, які виходять за межі гурткового заняття, підручника, навчального плану. А це, у свою чергу, підвищує вимоги до педагогічних працівників позашкільних навчальних закладів. У статті 21 Закону України “Про позашкільну освіту” визначено, що педагогічним працівником цих закладів повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи [4, с. 6–8].

Нині все частіше сукупність освітніх програм, які реалізуються у позашкільному навчальному закладі, називають його провідною характеристикою, що відповідає на питання, наскільки різноманітний, широкий спектр освітніх послуг пропонує заклад, як він задовольняє попит дітей, їхніх батьків і засновників. Подальше дослідження дає можливість виділити декілька суттєвих проблем у цьому питанні: по-перше, немає чіткого розуміння педагогами сутності типових і відмінних характеристик різних програм, їхньої типології і науково обґрунтованих підходів до розроблення програм в позашкільній освіті. У практиці наявна велика кількість програм різного змісту, негативним є те, що в багатьох регіонах і окремих закладах існують свої підходи до програмування, що призводить не до завжди якісно високого рівня.

По-друге, програма – показник професійної майстерності педагога. Чим вище професійний рівень, тим більш якісною і багатоплановою повинна бути програма. Але специфікою позашкільної освіти є те, що програми розробляють спеціалісти всіх сфер життєдіяльності людини. Звідси різний ступінь готовності педагога до розроблення програм, розуміння програми як документа.

Існує ще одна проблема. Педагоги-практики не володіють необхідною мірою прийомами теоретичного аналізу, оцінки, структурування, подачі інформації, насамперед тому, що раніше їхня практична діяльність цього не вимагала. Залучаючись до процесу програмування, педагог стає учасником експериментальної діяльності.

Четверта, але, на наш погляд, одна з найважливіших проблем – невміння педагогом правильно визначити цілі. Ціль – категорія, проти значущості якої не заперечує жоден педагог, але чіткого розуміння цілей, а тим більше постійної регуляції своєї діяльності відповідно до цілі, у багатьох педагогів немає. Педагогу важко визначити ціль. І особливо важко її дотримуватися.

З метою з'ясування стану підготовленості педагогів позашкільних навчальних закладів до формування соціальної компетентності в учнів та подальшого вдосконалення цього процесу було проведено експериментальне дослідження.

На початку нашого дослідження нами було розроблено основні етапи:

1 етап – визначення сутності проблеми і напрямів її розв'язання;

2 етап – визначення стану підготовленості педагогів позашкільних навчальних закладів до формування соціальної компетентності в учнів, виходячи з існуючої практики роботи у позашкільних навчальних закладах;

3 етап – визначення ефективності змісту та педагогічних умов формування соціальної компетентності у позашкільних навчальних закладах;

4 етап – апробація результатів дослідження у масовій практиці.

На основі вищевикладеного матеріалу нами було проведено констатувальний етап експерименту, що проходив у декілька прийомів:

– аналіз навчальних програм гуртків позашкільних навчальних закладів з метою вивчення впливу їхнього змісту на формування соціальної компетентності та ознайомлення з напрямом роботи кожного керівника гуртка;

– ознайомлення зі змістом річних навчально-виховних планів закладів для вивчення тематики семінарів, встановлення напрямку роботи експериментальних позашкільних закладів, визначення мети і завдань експериментального дослідження;

– відвідування запланованих семінарів та свят, що проводилися в експериментальних закладах, розроблення напрямів формування соціальної компетентності та методичного забезпечення цього процесу;

– відвідування відкритих занять гуртків для ознайомлення з формами та методами навчання;

– проведення анкетування, опитування;

– забезпечення педагогів методичними розробками;

– контрольні зрізи;

– аналіз одержаних результатів, формулювання висновків.

Вивчення стану проблеми в практиці роботи позашкільних навчальних закладів, виявлення ролі педагогів у формуванні соціальної компетентності проводилося за допомогою розробленої нами анкети, яка складалася з ряду питань: чи потребує оптимізації зміст навчально-виховного процесу в позашкільних навчальних закладах; розуміння поняття соціальної компетентності; оцінка рівня сформованості соціальної компетентності у вихованців; використання виховних технологій з формування здатності до співпраці, моральних цінностей, знань про соціальне життя; визначення факторів впливу на рівень сформованості соціальної компетентності; перспективні плани розвитку системи позашкільної освіти; перспективи розвитку способів віддачі мережі позашкільних навчальних закладів.

Всього нами були опитані 97 педагогів позашкільних навчальних закладів різних типів м. Севастополя, Києва, Рівного. Аналіз результатів анкетування дав змогу виявити суперечності між розумінням педагогами у необхідності формування соціальної компетентності у вихованців і несформованістю здібностей педагогів до цієї діяльності. Тільки 53% опитуваних дали правильну, але неповну відповідь щодо розуміння поняття соціальної компетентності: “соціальна компетентність – це здатність ефективно діяти у соціумі; ...соціальна компетентність забезпечує розвиток культурних, естетичних, трудових досягнень вихованців; ...готовність дитини до життя в соціумі; ...можливість реалізації себе в соціумі”.

70% респондентів мають достатній і високий рівень оцінки, але у відповідях демонструють низький рівень володіння виховними технологіями. Для формування здатності у співпраці 32% використовують лекції, індивідуальні заняття з учнями; 20% не відповіли на запитання; 23% використовують семінари, благодійні акції. І тільки 25% розкрили свій досвід роботи, який сприяє підвищенню рівня здатності до співпраці: “робота в парах, групова робота, спільна діяльність, участь у проектах, конкурсах, тренінги, міжнародні програми”.

Разом із тим відомо, що на практиці є недостатнім вплив керівників гуртків на формування моральних цінностей, знань про соціальне життя дитини. Основою даного висновку є аналіз відповідей на питання “Якими виховними технологіями Ви формуєте моральні цінності, знання про соціальне життя?” Встановлено, що ці задачі у позашкільних навчальних закладах ставляться рідко, у більшості керівників гуртків (62%) немає ефективних технологій для формування цих якостей. Більшість педагогів вважає саме родину пріоритетною у вихованні соціальної компетентності.

Нам також було цікаво з’ясувати, в чому педагоги вбачають причини ускладнень діяльності у позашкільних закладах. Аналіз відповідей засвідчив, що основною причиною, що викликають труднощі у роботі з розвитку соціальної компетентності, є відсутність методичних рекомендацій, посібників (66,3%). Було названо і причини іншого характеру: нерозуміння важливості даної проблеми саме в діяльності позашкільних закладів, небажання педагогів ускладнювати собі життя, зайве навантаження до тем, які вивчаються.

Висновок: беззаперечно існує потреба в просвітництві педагогічного колективу позашкільних навчальних закладів; посилення співпраці педагогів з батьками у вихованні в дітей соціальної компетентності; підвищенні наукового рівня методичного забезпечення педагогічного процесу формування соціальної компетентності.

### Література

1. Бех І.Д. Комунікативна компетентність педагога в оптимізації виховного процесу / І.Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – К., – 2005. – Вип. 8. кн. 1. – С. 6–11.
2. Закон України “Про позашкільну освіту” // Освіта України. – 2000. – № 31. – С. 6–8.
3. Ковбасенко Л.І. Організаційно-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу : метод. посіб. / Л.І.Ковбасенко, К. – 2000. – 53 с.

## **РЕЗУЛЬТАТИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ДОСЛІДЖЕННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ**

*Анотація.* Розкрито отримані попередні результати констатувального етапу дослідження, проведеного у 2011 р. лабораторією трудового виховання і профорієнтації.

*Ключові слова:* констатувальний експеримент, професійне самовизначення, учні старших класів.

Співробітники лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України у 2011 р. розпочали науково-дослідну роботу з обґрунтування та експериментальної перевірки змісту та педагогічних засобів підготовки учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання.

Завданнями констатувального експерименту були: аналіз стану досліджуваної проблеми у педагогічній практиці; констатація рівня забезпечення професійного орієнтування учнів старших класів у загальноосвітніх навчальних закладах; уточнення сутності та структури готовності учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання, розроблення критеріїв, показників та рівнів її сформованості, добір діагностичного інструментарію дослідження; визначення рівнів сформованості готовності учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання.

Аналіз стану досліджуваної проблеми у педагогічній практиці засвідчив, що останнім часом відбуваються зміни в галузі освіти, які вимагають укріплення і розвитку системи профільного навчання, соціалізації учнів з урахуванням реальних потреб ринку праці. Однак до цього часу не розроблено педагогічної технології забезпечення професійного самовизначення учнів в процесі профільного навчання. Звідси виникає суперечність між вимогами суспільства до рівня професійної підготовки фахівців і відповідно до рівня підготовки випускників середніх загальноосвітніх шкіл та нерозробленістю науково-методичних засад формування професійного самовизначення особистості в умовах профільного навчання.

Підвалини професійного самовизначення особистості формуються ще під час шкільного навчання, на яке суспільство покладає задачу підготувати дитину до життєвого самовизначення та самореалізації, в тому числі і у професійній сфері. Саме в загальноосвітній школі молоді люди роблять перший у своєму житті вибір напрямку майбутнього професійного шляху. Цей процес становить собою найважливішу складову розвитку особистості і обов'язковою умовою її подальшої професіоналізації. При цьому відбувається формування ставлення особистості до себе як до суб'єкта майбутньої професійної діяльності, а результатом виступає її готовність до професійного самовизначення, тобто визначення варіантів самореалізації у певній професійній діяльності в умовах сучасного ринку праці.

Проведений у 2011 р. аналіз накопиченого науково-теоретичного досвіду розв'язання проблеми дав змогу уточнити формулювання поняття „готовність учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання” і визначити його як змістовно-синтетичне особистісне новоутворення, що формується у процесі цілеспрямованого педагогічного впливу й забезпечує узгодження учнем знань про зміст і структуру професій, їхніх вимог до суб'єкта зі сформованими в процесі розвитку пріоритетними можливостями та потребами, а результатом постає вибір напряму майбутнього професійного шляху. На нашу думку, це поняття можна визначати як змістовно-синтетичне особистісне новоутворення тому, що воно об'єднує численні властивості об'єкта в їхньому взаємозв'язку одним з одним, що виникає на конкретному етапі розвитку особистості, визначаючи її свідомість, ставлення до себе і до навколишнього світу.

Процес професійного самовизначення особистості є динамічним і усвідомленим. У ньому всі компоненти взаємопов'язані і взаємозалежні. Структуру означеного новоутворення особистості становлять пізнавально-рефлексивний, мотиваційний і процесуально-результативний компоненти.

Пізнавально-рефлексивний становить собою провідний чинник у створенні підґрунтя для формування адекватного ставлення учня до себе як до суб'єкта професійного самовизначення. Критеріями цього компонента є глибина і міцність знань учня про себе, світ праці та майбутню професію.

Мотиваційний компонент визначається необхідністю і потребою учня у прийнятті рішення щодо вибору майбутнього професійного шляху. Критеріями цього компонента є дієвість інтересів, сформованість мотивів і змістовність його ціннісних орієнтацій.

Процесуально-результативний визначається перетворювальною діяльністю учня, проектною діяльністю, характеризується набуттям ним практичного досвіду. Критеріями цього компонента є точність умінь і навичок, сформованість професійно важливих якостей, необхідних для обраної професії.

Під час констатувального експерименту були визначені рівні сформованості готовності учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання.

При цьому застосовувалися такі методики:

Для показників сформованості пізнавально-рефлексивного компонента (рівень знань учня про світ праці, про майбутню професію; рівень знань власних фізіологічних, функціональних і психологічних особливостей, їх адекватна самооцінка; розуміння мети, специфіки профільного навчання і його зв'язок з майбутньою сферою професійної діяльності, знання про перебіг процесу професійного самовизначення) було застосовано опитувальник “Професійні наміри” Е. Зеєра, адаптований молодшим науковим співробітником лабораторії трудового виховання і профорієнтації З. Охріменко [3].

Для показників сформованості мотиваційного компонента: рівень розвитку навчальних (профільних), пізнавальних і професійних інтересів учня, методика “ОДАНІ – 2” [4]; наявність мотивації на профільне навчання як передумову майбутнього професійного успіху, методика Т. Дубовицької:

“Діагностика навчальної мотивації” [2]; ставлення учня до побудови професійної кар’єри, а також ставлення до навчання і праці загалом, методика К. Замфір у модифікації А. Реана: “Мотивація професійної діяльності” [1].

Для показників сформованості процесуально-результативного компонента: навички визначення учнем відповідності професійних вимог обраної професії власним особливостями; прагнення учня до самовдосконалення, самореалізації, розвитку у себе професійно-важливих якостей відповідно до характеру майбутньої професії, прагнення до проби сил в процесі проектної діяльності і професійних проб; рівень навчальних досягнень, який характеризує ступінь прояву творчого потенціалу, активності і наполегливості під час досягнення найкращого результату в процесі опанування профільними предметами, застосовувалися експертні оцінки, розроблені науковим співробітником лабораторії трудового виховання і профорієнтації І. Ткачук.

Отримані результати констатувального зрізу дозволили прийти до висновку про їхню схожість та сталість у різних типах навчальних закладів. Спільним в отриманих результатах є те, що вибір учнями старших класів майбутньої професії детермінується переважно впливом з боку педагогічно неконтрольованих факторів. Отримані дані дозволяють стверджувати – внаслідок відсутності систематизованої профорієнтаційної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах у школярів формуються поверхневі знання про світ професій сучасного ринку праці. Більшість учнів старших класів не володіє об’єктивними знаннями про власні індивідуально-психологічні особливості, рівень фізичного розвитку та стану здоров’я, тому вони не в змозі адекватно оцінити свої можливості. Для більшості учнів старших класів притаманним є низький та середній рівні готовності до професійного самовизначення, а вибір майбутньої професії значною мірою визначається її престижністю.

Отримані результати констатувального експерименту підтверджують гіпотезу щодо необхідності введення в навчально-виховний процес курсу профорієнтаційного спрямування, зміст якого слугує системоутворювальною основою для реалізації сукупності організаційно-педагогічних умов спільної діяльності суб’єктів профорієнтаційної роботи у середній загальноосвітній школі. Зміст та педагогічні засоби підготовки учнів старших класів до професійного самовизначення мають спрямовуватися на активізацію та індивідуалізацію профорієнтаційної роботи у напрямі розвитку здатності особистості до самопізнання, самооцінки та актуалізації потреби у самовдосконаленні.

### Література

1. Бордовская Н.В. Педагогіка : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб : Питер, 2000. – 235 с.
2. Дзюбка Л. Діагностика навчальної мотивації : збірник методик / Людмила Дзюбка, Людмила Гриценюк. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с.
3. Практикум по психологии профессиональной школы / под ред. Э.Ф. Зеера. – Свердловск, 1990. – С. 26 – 33.
4. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. / Борис Олексійович Федоришин. – К., 1996. – 383 с.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧНІВ В УМОВАХ РОЗБУДОВИ ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВНОГО ПРОСТОРУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*Анотація.* Розглянуто та обґрунтовано особливості та напрями психолого-педагогічного супроводу школярів в умовах превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу.

*Ключові слова:* психолого-педагогічний супровід, превентивне середовище, виховне середовище.

Останніми десятиріччями у навчально-виховній системі загальноосвітніх навчальних закладів складається особлива культура підтримки, а також допомоги учням та їхнім батькам шляхом психолого-педагогічного супроводу, що розглядається як особливий вид допомоги, забезпечуючи особистісний розвиток і виховання в умовах навчально-виховного процесу.

Зазначимо, що сама ідея супроводу як втілення гуманістичного, особистісно орієнтованого підходу тісно пов'язана з реалізацією права дитини на повноцінний розвиток і, як наслідок, якісною модернізацією системи освіти. Особливістю психолого-педагогічного супроводу є необхідність вирішення завдань особистісного розвитку і виховання школярів у складних умовах модернізації системи освіти, змін в її структурі та змісті. Неабияку роль відіграють у цьому процесі складні, специфічні умови, в яких опинилась сучасна родина. Відповідно, сфера відповідальності психолого-педагогічного супроводу охоплює завдання створення в загальноосвітньому навчальному закладі успішного процесу виховання, соціалізації дитини, її самореалізацію, оскільки повноцінний розвиток особистості є гарантом суспільного благополуччя.

Завдання формування самостійної, відповідальної та соціально мобільної особистості, здатної до соціалізації в суспільстві та активної адаптації на ринку праці, визначає необхідність широкого використання під час психолого-педагогічного супроводу різноманітних програм розвитку соціальних навичок, здатності до особистісного самовизначення і саморозвитку. За такого підходу об'єктом психолого-педагогічного супроводу виступає навчально-виховний процес, а предметом – ситуація особистісного розвитку і виховання дитини як система взаємин зі світом, з оточенням, дорослими, однолітками, із самим собою.

За визначенням І. Мамайчук, супровід — це цілісна діяльність психолога та педагога, що полягає у: систематичному відстеженні клініко-психологічного і психолого-педагогічного статусів дитини в динаміці її психічного розвитку; створенні соціально-психологічних та психолого-педагогічних умов з метою ефективного психічного розвитку дітей у соціумі; систематичній психологічній допомозі дітям із порушеннями у розвитку — консультуванні, психокорекції, психологічній підтримці; систематичній психологічній допомозі батькам дітей і підлітків з проблемами в розвитку; організації життєдіяльності дитини з порушеннями у розвитку в соціумі з урахуванням цих психічних і фізичних можливостей [2, с. 45].

Психолого-педагогічний супровід особистісного розвитку і виховання учнів має розглядатись як супровід міжособистісних взаємин (їхній розвиток, корекція, взаємовплив). За визначенням Є. Степанова, завдання психолого-педагогічного супроводу полягає у: запобіганні виникнення проблем особистісного розвитку і виховання дитини; допомозі (сприяння) дитині у вирішенні актуальних завдань виховання і соціалізації та проблем, пов'язаних з вибором освітнього і професійного маршруту, порушенням емоційно-вольової сфери, налагодженням взаємин з однолітками, вчителями, батьками; розвитку психолого-педагогічної компетентності (культури) педагогів, батьків [3, с. 12-13].

Низка науковців, зокрема О. Газман, В. Бедерханова, Т. Анохіна, Н. Крилова розкривають такі види (напрями) роботи з психолого-педагогічного супроводу: профілактика; діагностика (індивідуальна і групова); психолого-педагогічна просвіта: формування психолого-педагогічної культури; розвиток психолого-педагогічної компетентності педагогів, вихователів, шкільних психологів, батьків.

Психолого-педагогічний супровід не є простим поєднанням різноманітних методів діагностико-корекційної роботи з учнями, а виступає як комплексна технологія, особлива культура підтримки і допомоги їм у вирішенні завдань особистісного розвитку, виховання, соціалізації. Передбачається, що вчитель, вихователь, шкільний психолог, які здійснюють психолого-педагогічний супровід, володіють не лише методиками діагностики, консультування, корекції, але й здатністю до системного аналізу проблемних ситуацій, програмування і планування діяльності, спрямованої на їх вирішення, співорганізації всіх учасників навчально-виховного процесу. Зміст психолого-педагогічного супроводу асоціюється з виховною діяльністю педагога, сприянням адаптації учнів та встановленням добрих взаємовідносин у родині, пов'язаних із навчанням, спілкуванням, побудовою міжособистісних стосунків, самовизначенням.

Підвищений інтерес учених І. Беха, О. Газмана, Н. Пригової, Н. Михайлової, Г. Строевої, О. Лідерс свідчить про те, що психолого-педагогічний супровід – прийнятний для сучасних умов засіб, який сприяє особистісному розвитку і вихованню дитини. Істотне наукове та практичне значення мають коригування і уточнення, внесені пізніше розробниками теоретико-методичних засад психолого-педагогічного супроводу О. Газманом, О. Лідерс і Н. Михайловою про те, що основи такого супроводу не суперечать ідеям особистісно орієнтованого підходу, співзвучні з ними, водночас розвиваючи та культивуєючи суб'єктний потенціал дитини. Однак зауважимо, що психолого-педагогічний супровід досі не має завершеного цілісного наукового опису, в ньому спостерігаються ознаки, які належать до різних галузей наукового знання: педагогіки, соціальної педагогіки, психології, соціології тощо. Дослідження науковців свідчать, що ресурси психолого-педагогічного супроводу недостатньо задіяні під час вирішення сьогоденних завдань виховання, серед актуальних залишаються: забезпечення активної участі вчителів, вихователів, шкільних психологів у розробленні і



супроводі програм виховання; здійснення пошуку і апробації форм ефективної взаємодії класних керівників, учителів-предметників, вихователів, шкільних психологів; розширення використання у виховному процесі методів роботи з ціннісно-змістовними орієнтаціями учнів (тренінги для особистісного розвитку, міжособистісного спілкування, безконфліктної взаємодії, самостійності, методики розвитку критичного мислення, протистояння негативним соціальним явищам, груповому тиску і маніпуляціям).

### Література

1. Дмитрієва В. Технологія психологічного супроводу інноваційного закладу / В. Дмитрієва // Психолог. – 2005. – № 15 (159). – С. 4–8.
2. Мамайчук І. Психокорекційні технології для дітей / І. Мамайчук. – К., 2003. – 400 с.
3. Степанов Е. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Степанов, Л. Лузина. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – С. 61–68.
4. Бухлова Н.В. Науково-методичний супровід самостійної й самоосвітньої діяльності педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти : Практико-орієнтований методичний посібник / Бухлова Н. В., Коновалова Л. М. – Донецьк : облППО, “Витоки”, 2007. – 115 с.

**З. В. Охріменко**

*м. Київ*

## ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРОФЕСІЙНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

**Анотація.** Розкрито виховний потенціал професійного консультування старшокласників.

**Ключові слова:** професійна консультація, виховний потенціал, старшокласники.

Найважливішим критерієм усвідомлення і продуктивності професійного становлення особистості є її здатність знаходити особисте значення в професійній праці, самостійно проектувати, творити своє професійне життя, відповідально обирати професійну спеціальність і місце роботи. Світ професій постійно змінюється, отже, сучасна молодь має бути готовою не лише до вибору професії, а й до трудових переміщень, що супроводжуються трансформацією соціально-професійної ідентичності та впливають на особистісний розвиток працівника. В умовах вільного ринку людина має за необхідності в короткий проміжок часу оволодіти новими професійними знаннями, бути готовою до зміни діяльності та стилю реагування на життєві обставини. Отже, на нашу думку, допомога старшокласнику в професійному самовизначенні має поставати як процес, спрямований насамперед на активізацію процесів самовиховання особистості.

Найкращі можливості для цього має система шкільної професійної консультації, яка є найбільш індивідуалізованою формою профорієнтаційної роботи (О. Вітківська), тим середовищем, в якому проблема професійного самовизначення особистості виступає у всій своїй конкретності. При цьому профконсультативний процес має бути узгодженим з тими природними процесами, що відбуваються з особистістю та за її межами, тобто бути

максимально індивідуалізованим. Унікальність кожної профконсультативної ситуації розкривається саме в індивідуалізованому змісті проблем клієнта.

Українська психолого-педагогічна наука має фундаментальні теоретичні і прикладні наукові дослідження, що стосуються специфіки професійного консультування, серед них праці Ю. Барабаша, О. Вітківської, О. Мельника, Н. Побірченко, Р. Позінкевича, В. Рибалки, В. Синявського, Б. Федоришина, І. Уличного та ін. Більшість з науковців наголошують, що одним із найважливіших завдань профорієнтації є підготовка учня до формування якостей, які допоможуть молодій людині бути успішною в будь-якому виді професійної діяльності.

Так, Б. Федоришин зазначав, що система профорієнтації має бути побудована таким чином, щоб стимулювати учнів до самопізнання, виховання потреби в постійній самоосвіті, в самооцінці власних реальних можливостей, а також самовихованні професійно значущих якостей з метою професійного самовизначення і становлення особистості. На думку В. Синявського, профорієнтація сприяє розвитку активності, самостійності, логічного мислення, творчого підходу, стимулює самопізнання, виховання потреби в самовдосконаленні, самовихованні професійно-важливих якостей. Н. Побірченко звертає увагу на те, що розв'язання проблеми підготовки молоді до життя вимагає спрямування навчання на тривалий профільний розвиток індивідуальних якостей особистості, на забезпечення засобами адаптованості до швидких змін в соціальному середовищі. І. Вільш наголошує, що зміст профорієнтаційної роботи має бути спрямований на ознайомлення учнівської молоді з основами вибору професії і побудований таким чином, щоб створювати фундамент формування умінь самостійного вивчення професій, озброювати необхідними знаннями про світ професій, професійне самовизначення і шляхи його реалізації. Під час професійної орієнтації має здійснюватися визначення та самооцінка своїх професійних якостей.

Однак сучасні науковці зазначають, що незважаючи на методологічне забезпечення, на практиці процес професійного консультування базується переважно на спрямовуючому і скеровуючому впливі на особистість та контролі за процесом професійного самовизначення учнів. Тобто, професійне консультування зводиться здебільшого до діагностики та надання учневі порад щодо професійного вибору.

Виходячи з цього, актуальним запитом постає розроблення конкретних механізмів взаємодії профконсультанта та учня, які б призводили до активації внутрішнього потенціалу особистості учня і стимулювали його прагнення до саморозвитку.

Важливими з цього приводу є дослідження М. Пряжникова, що пропонує метод активізуючої профконсультації, за якої учень включається в процес прогнозування і планування свого майбутнього. Цей процес має бути цікавим і особисто значущим для школяра, також необхідно забезпечити його засобами для самостійного і осмисленого розв'язання проблем, пов'язаних із самовизначенням. Окрім діагностичних, інформаційних функцій, така профконсультація передбачає морально – емоційну підтримку людини, сприяє

формуванню у неї оптимістичного ставлення до свого професійного майбутнього.

На думку Б. Федоришина, правильно організована система професійної консультації може стимулювати учня до самопізнання та самоаналізу своїх здібностей і якостей, формування певного ставлення до самовиховання, залежно від самооцінки. Центральним завданням профконсультування, що обумовлює його успішність, наголошує науковець, є розкриття особливостей особистості учня, які важливі для його майбутньої професійної діяльності.

Саморозуміння і самоставлення, підкреслює О. Вітковська, є тими характеристиками самосвідомості особистості, на які найбільше має бути спрямоване професійне консультування. Отже, продовжуючи думку вченої, можемо зробити висновок, що саме ці процеси мають лежати в основі професійного самовизначення особистості. Однак ми вважаємо, що це можливо лише за умови активності самої особистості. На це звертають увагу О. Мельник та І. Уличний, зазначаючи, що попри розбіжності в розумінні сутності, детермінант (зовнішніх чи внутрішніх) і складових, незаперечною у процесі професійного самовизначення є активність особистості щодо власного саморозвитку, виявлення самостійності, відповідальності, самокритичності до себе як суб'єкта профорієнтаційної діяльності. Зрушення в професійному самовизначенні учня можливі лише за умови його максимальної активності, доступної у глибинах внутрішнього світу, яка вимагає постійного вольового напруження.

Виходячи з вищевказаних думок науковців, ми вважаємо, що доцільним у процесі професійного консультування є цілеспрямований вплив на самосвідомість учня з метою активізації процесу самовиховання, шляхом формування компонентів самосвідомості. Одним із компонентів самосвідомості є самовимогливість, яка, на нашу думку, є важливим засобом професійного самовдосконалення та самоствердження людини і постає як утворення самосвідомості, інтелектуальні, емоційно-вольові та мотиваційні складові якого дають людині можливість діяти під впливом внутрішніх поглядів, потреб та переконань. На думку П. Осипова, у процесі становлення особистості самовимогливість належить до структури самосвідомості і разом із самостійністю, наявністю ідеалу, прагненням стати краще, самопізнанням є ознакою процесу самовиховання, що втілюється у свідомій діяльності, спрямованій на якомога повнішу реалізацію себе як особистості.

Отже, орієнтована на особистість старшокласника система профконсультації є однією з найбільш дієвих умов забезпечення розвитку особистості в напрямі її дорослості, здатності до адекватної самооцінки себе, своїх можливостей, самореалізації в конкретних сферах професійної діяльності. Більшість науковців зазначають, що професійна консультація повинна бути побудована таким чином, щоб мобілізувати внутрішні психічні ресурси людини, сприяти формуванню особистої рухливості та вміння гнучко реагувати на життєві зміни. Однак це можливо лише за умови визнання особистості центральною ланкою всього профорієнтаційного процесу з максимальною індивідуалізацією профконсультування та окреслення конкретних шляхів впливу на самосвідомість вихованця.

## **ДЕЯКІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ ПОВАГИ ДО ДИТИНИ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

*Анотація.* Розглянуто питання виховання у майбутніх учителів поваги до дитини; подано результати дослідження переконань студентів Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова та Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя у шанобливому ставленні до учнів.

*Ключові слова:* майбутні учителі, виховання, повага до дитини.

У житті будь-якої дитини вчитель є значущою людиною, вплив якої відіграє велику роль у становленні дитячої особистості. Ставлення до учня впливає на формування адекватної соціальної поведінки учня та на його самопочуття.

Що ж означає поняття “поважати дитину” у контексті взаємин вчителя та учнів? У широкому розумінні – це визнання гідності учня. На нашу думку, це означає, що вчитель повинен у міжособистісних взаєминах визнавати дитину найвищою соціальною цінністю, виявляти зацікавленість особистістю дитини, її потребами та бажаннями, намагатися допомогти у різних ситуаціях, демонструвати любов, справедливість, чуйність, ввічливість та інші гуманістичні якості, викликати довіру у дітей тощо. Шанобливе ставлення до учнів виключає будь-яке фізичне покарання та насилля, грубість та хамство, неприязнь та егоїзм учителя.

Для усвідомлення необхідності розвивати дану якість особистості у студентів та покращення рівня вихованості у них поваги до учнів нами було проведено курс занять, які мали на меті актуалізувати знання студентів із даної теми та сформувані навички шанобливого ставлення до дітей. Робота із студентами проводилася на початковому етапі проходження педагогічної практики. Разом з тим було проведено анкетування для визначення ставлення студентів до дітей (чи виявляють вони повагу у взаєминах).

Взявши за основу опитувальник “Чи шанобливо Ви ставитесь до своїх учнів?” (модифікований варіант авторської методики Н. Дятленко) [2, с. 53–55], нами була запропонована анкета для студентів 4 курсу факультету іноземних мов Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя (54 студенти) та Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (49 студентів), мета якої полягала у тому, щоб перевірити здатність майбутніх учителів належною мірою шанобливо ставитися до своїх вихованців.

Запропоновані твердження відображали окремі аспекти взаємин учителя та учнів. Наведемо кілька прикладів.

Твердження “Найкращий спосіб сформувані у дитини реалістичне уявлення про себе, – налаштуйте її на те, що б вона порівняла себе з іншими”, “Якщо дитина погано вчинила, варто привернути до цього увагу всіх дітей групи і рішуче засудити таку поведінку” стосувалися стратегії педагога, яка ґрунтується на порівнянні дітей між собою. Відомо, що кожна дитина є індивідуальною, особливою і, відповідно, порівняльні оцінні судження не

можуть застосовуватися однаковою мірою до всіх вихованців. Надзвичайно шкідливим є демонстративне порівняння вчинків дітей у колективі. Це може негативно вплинути на їхню самооцінку.

Кожен гуманний педагог повинен уміти пробачати дітям. У цьому питанні більшість студентів виявилася категорично незгодними (твердження “Варто пробачати дітям їхню неправильну поведінку”). У таких випадках дитина переживає негативні почуття і в результаті занурюється в себе, сприймає себе як небажаного, ображеного тощо.

“Осуджуй вчинок, але заохочуй особистість” – так може бути сформульовано найважливіше правило ставлення до учнів. Краще сказати: “Ти мерзенно поводишся”, а не “Ти мерзенна людина”. Слід дати зрозуміти винуватцеві, що саме вчинки його негідні, що вони гальмують його добрі потенції [1, с. 65]. Значна частка (8(14,8%) студентів у НДУ) студентів не погодилась із таким твердженням.

Досить поширеною думкою студентів виявилось переконання у тому, що діти мають бути впевнені у постійній правоті вчителя (“Діти мають бути впевнені, що вихователь завжди правий”). Звичайно, авторитетний учитель, слова і дії якого учні сприймають як беззаперечну істину, має великі переваги у виховних впливах на дитячу особистість. Проте йдеться про врахування вчителем власного погляду дитини на те чи інше питання, хоча він і суперечить традиційним.

Вивчаючи відповіді студентів, ми помітили, що не всі усвідомили різницю між поняттями “добрий учитель” та “добренький”. Слід підкреслити, що характеристика “добрий учитель” передбачає добре, гарне ставлення до дітей, вияв добродушності, а “добренький” – означає всепрощення, ігнорування негативної поведінки учнів тощо. Вчитель не повинен намагатися заслужити прихильність дітей таким способом, – погані вчинки слід осуджувати тією мірою, якою вони цього заслуговують. Однак робити це потрібно, не намагаючись якнайбільше дошкулити винуватцеві, принизити його як особистість [1, с. 65].

Майже усі опитувані відмітили, що взаємини із дітьми – це вільна і творча співпраця, а також, що учитель повинен бути вимогливим та прагнути до партнерства. Такі результати мають значення для проведеного дослідження, адже це свідчить про усвідомлення студентами необхідності дотримання важливих гуманістичних принципів у взаєминах. При цьому звернемо увагу на те, що деякі студенти погодилися із застосуванням фізичного покарання у стосунках, використання засудження та висміювання як методу впливу на дитину. На нашу думку, такі погляди студентів пов’язані із впливом негативних стереотипів та шаблонів, а також загальним дегуманізаційним впливом суспільних процесів.

Таким чином, результати анкетування показують, що:

Високі бали отримали 25 (46,3%) студентів НДУ ім. М. Гоголя та 29 (59,2%) студентів НПУ ім. М. П. Драгоманова. Високий рівень у цієї групи студентів свідчить про те, що вони загалом досить шанобливо ставляться до своїх учнів, використовуючи для цього різні способи: зважають на права дітей,

намагаються не домінувати в фізичному та психологічному просторі, налаштовані на співробітництво.

Середні показники у 27 (50%) студентів НДУ ім. М. Гоголя та 19 (38,8%) студентів НПУ ім. М.П. Драгоманова – ознака того, що у стилі їхньої роботи є позитивні тенденції, які засвідчують шанобливе ставлення до дітей. Разом із тим окремі моменти взаємин поки що залишаються поза увагою і вимагають переосмислення.

Низьку кількість балів отримали 2 (3,7%) студенти НДУ ім. М. Гоголя та 1(2%) студент НПУ ім. М. П. Драгоманова. Такий показник є тривожним сигналом низько вартісного ставлення до дітей. Низький рівень поваги у студентів має негативний вплив на міжособистісні стосунки. Це може виявлятися в егоїзмі майбутніх учителів, надмірному прагненню до лідерства тощо. Студентам, які отримали такі бали, потрібно серйозно замислитися над власною педагогічною концепцією та її відповідності сучасним тенденціям.

Отже, якісний аналіз відповідей студентів показав, що у різних групах опитуваних виникають подібні труднощі із формулюванням та розумінням окремих правил та вимог педагогічної етики. Причиною такого ми вважаємо складність окремих питань досліджуваної теми, які не були засвоєні студентами на належному рівні.

Разом із цим, результати проведеного анкетування свідчать про те, що більшість студентів, які брали участь у опитуванні, загалом володіють переконаннями шанобливого ставлення до дітей. Головними мотивами виявлення поваги у студентів, на нашу думку, слугували усвідомлення необхідності ціннісного ставлення до учнів та гуманістична налаштованість у взаєминах.

Успіх мало творче вирішення педагогічних задач та моделювання ситуацій на проведених заняттях. Це пояснюється тим, що під час проходження педагогічної практики студенти певною мірою занурилися у шкільну атмосферу і відчули актуальність умінь та навичок шанобливого ставлення до учнів загалом та у окремих випадках зокрема. У студентів як Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, так і Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя відчутним був розвиток уміння проявляти повагу до дітей. Проте студенти педагогічного університету продемонстрували ширший спектр застосування творчих методів та способів, які сприяють формуванню шанобливих взаємин із дітьми.

Провідна роль у розвитку даної якості належить передусім суттєвій підготовці студентів із предметів психолого-педагогічного циклу, актуалізація основних тем у даному напрямку яких дала студентам змогу вільно орієнтуватися у системі знань і умінь гуманістичного характеру. Окрім того, значний вплив у цьому здійснюють педагогічна практика, науково-дослідна робота студентів та різноманітні види позааудиторної діяльності.

Таким чином, результати анкетування переконали в тому, що курс занять “Виховання у майбутніх учителів поваги до дитини” є необхідним у формуванні досліджуваної якості у студентів, а ефективність його підтверджується проведеними нами заняттями.

## Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Дятленко Н. Самоповага дітей / Н. Дятленко. – К. : Шк. світ, 2007. – 120 с. – (Б-ка “Шк. світу”). – Бібліогр. : с. 118.

*Л. В. Повалій*

*м. Київ*

## ДЕЯКІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИЦЬ

*Анотація.* У статті подано частковий аналіз констатувального експерименту з професійного самовизначення сільських старшокласниць.

*Ключові слова:* професійне самовизначення, методи дослідження, сільські старшокласниці.

При проведенні констатувального експерименту з проблеми професійного самовизначення старшокласниць були використані такі основні методи дослідження: опитування, анкетування, бесіди, безпосередні спостереження й осмислення реального стану професійного самовизначення сільських старшокласниць, роботи школи з батьками у цьому напрямі тощо.

Дослідження проводилося серед учениць загальноосвітніх шкіл сіл Крюківщина Києво-Святошинського р-ну та Пархомівка Володарського р-ну Київської обл. У дослідженні взяло участь 76 осіб 15 – 16 років, які навчаються у 9 – 10 класах.

У результаті опитування була отримана достатня інформація про стан професійного самовизначення сільських старшокласниць. Результати свідчать про те, що серед старшокласниць є чимала частка тих, хто взагалі не має певного плану, що стосується майбутньої спеціальності і майбутньої трудової та професійної діяльності. Найбільше виявилось тих, хто після закінчення школи має намір продовжити своє навчання – 42 (87,5%), 5 (10,4%) старшокласниць не визначились з відповіддю стосовно своїх планів на майбутнє та 1 (2,1%) не збирається працювати. Зі змістом та вимогами обраної професії знайомі 24 (50%) старшокласниць, 8 (16,6%) старшокласниць – трохи мають уявлення, 10 (20,8%) – зовсім не знайомі, 6 (12,5%) – поки що про це не думають.

На питання: чи обрали ви майбутню професію? – відповіли ствердно 32 (66,7%) від числа опитаних старшокласниць.

Досліджено, що основними чинниками впливу на професійне самовизначення старшокласниць є: батьки – 45,8 %; друзі – 27,1 %; престиж професії – 12, 5%; власний вибір – 8,3 %; ЗМІ – 6,3%.

Відповідаючи на питання про майбутню професію, старшокласниці назвали в анкеті близько п'ятдесяти професій, спеціальностей і занять широкого спектру. Усі ці спеціальності і заняття були згруповані нами у десять видів діяльності, що дозволило узагальнити зібраний матеріал.

Як свідчать дані таблиці, старшокласниць цікавлять переважно професії третинної сфери: сфера планування, обліку, фінансової діяльності. Решта сфер

зайнятості привертають до себе увагу старшокласників більш-менш рівномірно. Зауважимо, що сфера підприємництва, юриспруденції, освіти зайняли однакові позиції. Значна частина респондентів збирається присвятити своє життя сім'ї – бути домогосподарками. Передостанні місця розділили сфера обслуговування і охорони здоров'я. З числа старшокласниць, що визначилися у виборі професії, тільки одна побажала працювати у сільського господарства.

**Таблиця 1**

**Розподіл відповідей на запитання: Яку ви б обрали професію?**

<b>Вид діяльності (група професій та спеціальностей)</b>	<b>Осіб</b>	<b>%</b>
Працівники сфери обслуговування (включаючи торгівлю, громадське харчування)	5	10,4
Юристи	6	12,5
Працівники системи планування, обліку і фінансової сфери	8	16,6
Підприємці, бізнесмени, менеджери	6	12,5
Працівники системи освіти	6	12,5
Працівники культури	1	2,1
Працівники державної сфери і правоохоронних органів	5	10,4
Домогосподарки	6	12,5
Працівники системи охорони здоров'я	4	8,4
Працівники сфери с/г	1	2,1
<b>Всього</b>	<b>48</b>	<b>100,0</b>

Старшокласниці досить чутливо реагують на зміни в економічній ситуації, і їхні інтереси спрямовані насамперед на ті сфери зайнятості, в яких вище престиж і рівень доходів.

Опитування засвідчило низький престиж професій виробничої і сільськогосподарської сфер, а також невисоку популярність професій працівників культури, системи освіти. Усе це цілком зрозуміло і пояснюється різким скороченням фінансування ряду установ культури і освіти.

На питання: чи маєш інтереси, пов'язані з вибором професії? – старшокласниці переважно відповіли, що так – 26 (54,1%). Сільські старшокласниці, як правило, читають літературу за обраними професіями; курси за профілем та гуртки відвідують старшокласниці передмістя (с. Крюківщина); з них 10 (20,8%) відвідують курси за профілем, 6 (12,5%) – займаються в різних гуртках, 10 (20,8%) – займаються з репетиторами з профільних предметів.

Усім старшокласницям у розвитку навчальних інтересів та інтересів до професійної діяльності допомагають батьки. Допомога надається у 42 випадках (87,5%) – фінансова, тобто оплата за заняття за інтересами. І тільки в 5 випадках (10,4%) – особистим прикладом, це сім'ї, де батьки займаються підприємництвом. В одному випадку ніякої допомоги не виявилось.

На питання: які якості необхідно розвинути для успішного освоєння обраної професії? – всі як один відповіли: посидючість, комунікабельність, креативність і відповідальність.



Відповіді на питання, як учениця оцінює досягнуті нею успіхи в навчальній діяльності, розподілилися так: 32 (66,7%) – добре, 15 (31,2%) – задовільно; 1 (2,1%) – погано.

На питання, з яких навчальних предметів, на її думку, будуть потрібні знання в подальшій професійній діяльності, усі старшокласниці не змогли відповісти; це свідчить про те, що інформованості про обрану професію недостатньо.

При аналізі труднощів, що виникають при виборі майбутньої професії, отримано такі результати: більшість респондентів відзначили відсутність будь-яких труднощів – 38 (79,1%), а якщо труднощі і виникали, то через те, що у підлітків низький рівень інформованості – 8 (16,7%), це незнання світу професій, їхніх вимог до особистості, незнання своїх здібностей і т. п., а також низький рівень ресурсного забезпечення в освоєнні тих чи інших професій – 2 (4,2%).

Проаналізувавши відповіді на поставлені запитання, можна зробити висновок про те, що у старшокласниць виникають труднощі з професійним самовизначенням. Сенс обраних професій старшокласниці вбачають не в самому характері праці або професії, а ніби поза ними, зокрема в престижі або в заробітку. Половина старшокласниць хотіли б наслідувати приклад родичів, друзів. Отже, найближче коло спілкування має неабиякий вплив на професійні спрямування старшокласниць.

Дослідження виявило, що сільські старшокласниці мало поінформовані у своєму виборі професії. Тому вони хотіли б, щоб школа надавала більше допомоги при виборі професії за інтересами.

Ціннісні орієнтації старшокласниць визначалися за методикою М. Рокича. У результаті узагальнення за термінальними цінностями можна виділити п'ять із них, що займають провідні позиції. Перша п'ятірка відображає як сферу духовних переживань, так і соціальні відносини та фізіологічне самопочуття: любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною); активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя); наявність хороших і вірних друзів; здоров'я (фізичне і психічне); упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів).

Для старшого підліткового віку є особливо цінним взаєморозуміння з однолітками, яскраво виражена потреба в пошуку душевної прихильності і прийнятті своїх почуттів. Потреба в співпереживанні, саморозкритті, підтримці, загальних інтересах відображена також і в бажанні оточити себе вірними друзями. Позиції 1 і 3 цього списку схожі між собою: вони показують прагнення особистості до інших людей, пошуку глибоких почуттів і переживань, саморозкриття.

Однією із значущих цінностей є активна життєва позиція. Дослідженням визначено, що більшість старшокласниць досліджуваної групи надає провідне значення наявності цієї цінності, а також цінності „впевненість у собі“. Це позиції взаємопов'язані, що пояснює факт того, що обидві ці цінності увійшли до п'ятірки – лідера.

У першу п'ятірку з групи також включена цінність здоров'я, фізичного самопочуття, вона займає четверте місце в ряду підсумкових рангів.

Друга з розглянутих позицій – “визнання оточуючих” – займає досить низьке становище в ряді рангів, що частково може свідчити про те, що у своїй діяльності представники досліджуваної групи більше орієнтуються на внутрішню потребу і на інтерес до виконуваної діяльності, ніж на схвалення з боку інших. Відповідаючи на те, наскільки часто тебе хвилює та чи інша проблема, на останні місяці вийшли матеріальна забезпеченість і сімейне життя.

Таким чином, можна зробити висновок, що не всі старшокласниці відчують труднощі у професійному самовизначенні. На самовизначення старшокласників впливає переважно думка батьків. Більшість учениць визначилися з вибором професії і будуть продовжувати вчитися, проте аналіз ціннісних орієнтацій показує, що ціннісні орієнтації ще остаточно не сформовані внаслідок суперечливого характеру в самовизначенні. Отже, можна констатувати, що у старшокласниць слабо сформована готовність до професійного самовизначення і їм необхідна психолого-педагогічна допомога у цьому питанні.

*О. Л. Пруцакова*  
*м. Київ*

## **СФОРМОВАНІСТЬ КУЛЬТУРИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ**

*Анотація.* Представлено сутність поняття “культура екологічної поведінки”, обґрунтовано і підтверджено отриманим емпіричним матеріалом необхідність вдосконалення освітнього процесу.

*Ключові слова:* культура екологічної поведінки, екологічна поведінка, школярі.

Проблема формування культури екологічної поведінки є актуальною з позицій збалансованого розвитку суспільства, адже саме поведінка кожного є чинником впливу на довкілля. Визнання необхідності свідомого регулювання взаємодії з природою, насамперед – рівня споживання її ресурсів знайшло відображення у розробці й запровадженні Освіти в інтересах збалансованого розвитку (ОЗР), що регулює зовнішні вияви екологічної культури – поведінку і діяльність, сумісні зі сталим розвитком, питання етики, моралі, формування цінностей і ідеалів [1; 3].

Загалом “поведінка” – це притаманна живим істотам взаємодія з навколишнім середовищем [4]. Оскільки поведінка особистості опосередковується її зовнішньою (руховою) і внутрішньою (психічною) активністю [2], логічним виявляється розгляд процесу формування культури екологічної поведінки як результату взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників, що коригуються педагогічними впливами.

Під культурою поведінки розуміють сукупність форм повсякденної діяльності людини, в яких знаходять зовнішнє вираження моральні та етичні норми [4]. Це сукупність сформованих, соціально значущих якостей особистості, повсякденних вчинків людини в суспільстві. У культурі поведінки органічно поєднані культура спілкування, культура зовнішності і побутова культура. Виявляється єдність зовнішніх факторів, що регулюють діяльність і поведінку, і внутрішніх – індивідуальних можливостей особистості.

“Екологічною поведінкою” вважаємо систему вчинків і дій стосовно довкілля, яка віддзеркалює рівень екологічної культури особистості.

Таким чином, під “культурою екологічної поведінки” розуміємо тип або форму організації життя і діяльності школярів, що виявляється у соціально та особистісно обумовлених вчинках і діях під час безпосередньої і опосередкованої взаємодії з довкіллям у повсякденній діяльності.

З огляду на актуальність формування культури екологічної поведінки школярів мають відбутись деякі освітні зміни. Так, вирішення проблеми вимагає того, аби зміст освіти у 5–9 класах був доповнений екологічною інформацією, до якої безпосередньо причетні школярі. Саме на її основі вони набуватимуть навичок і досвіду екологічно культурної поведінки. Не менш важливе значення мають форми і методи педагогічного впливу, що передбачають самостійний експеримент і пошук, уміння аналізувати і критично осмислювати наявні інформацію і досвід, знаходити і обґрунтовувати альтернативні рішення проблемних ситуацій.

Без таких змін фактично неможливим є формування у школярів почуття причетності до екологічних проблем (як до створення, так і до вирішення). Не усвідомлюючи причетність до створення проблем, школярі вважають, що не можуть їх і вирішувати, не відчувають відповідальності за стан довкілля, на яке впливають власною поведінкою і діяльністю.

З отриманих експериментальних даних найкраще особисту причетність до екологічних проблем відчувають учні 6 класів – впливають на довкілля 65,3 % школярів, заперечують вплив – 19,2 %. На цій же паралелі найменше тих, які не визначились чи не дали відповіді на запитання (15,5 %). Молодші підлітки усвідомлюють цілісність природи, залежність людини від природи, усвідомлюють, що вплив кожного і родини на довкілля може бути як позитивним, так і негативним – “кожна людина впливає, також і я та моя родина може захищати природу, а може негативно впливати”. Також в обґрунтуваннях для школярів цього віку характерні такі сентенції: “Людина впливає тим, що вона живе і допомагає вижити навколишньому середовищу, не засмічуючи екосистеми”, “ми – частина природи”, “звичайно, бо ми теж є ланкою природи”, “якщо я не буду допомагати природі – вона загине” тощо.

Далі з віком кількість учнів, які вважають, що вони та їхня родина впливають на довкілля, зменшується. Так, у 7 класах кількість респондентів обох позицій однакова (по 38,5%), зростає, порівняно з 6-ми класами, кількість відмов відповідати та тих учнів, що не визначились – 23,0%. Далі кількість тих школярів, що заперечують вплив на довкілля, перевищує – 50,0% (вважають, що впливають 26,6%). Відмови і невизначені відповіді становлять у цій паралелі 23,4%. При чому відсутність відповідей респондентами-восьмикласниками мотивується тим, що “нас не стосується, бо цим повинні займатись окремі організації”.

Кількість “світоглядних” обґрунтувань, характерних для 6 класів, далі зменшується, у 7-8-х класах зростає констатація прикладів конкретних впливів: “тому що ми користуємось парфумами та дезодорантами, на яких не завжди є емблема”, “всі використовують якісь хімікати”, “мій батько їздить на машині” тощо. Якщо ж учні вважають, що ні вони, ні їх родини не впливають на довкілля,

то характер обґрунтування з віком не змінюється. У всіх класах “ми не впливаємо на довкілля, тому що:

- у лісі забираємо сміття;
- не забруднюємо природу, не викидаємо сміття де попало;
- не шкодимо навколишньому середовищу;
- моя сім'я дуже любить природу;
- я не їжджу транспортом.

У вирішенні екологічних проблем вважають за необхідне брати участь незначна частина школярів. Чітко простежуються вікові особливості молодших і середніх підлітків: “вже сьогодні” будуть вирішувати екологічні проблеми 73,0% шестикласників, і 23,0 – 21,7% учнів 7 і 8 класів. Однак, старші школярі вважають за можливе вирішувати екологічні проблеми, коли виростуть (26,9%, 34,8%). Значний відсоток учнів 7–8 класів вважають, що вирішувати екологічні проблеми слід, якщо професія пов'язана з охороною природи (відповідно 50,0 та 35,3%). Частина школярів вважає, що взагалі ніколи не будуть брати участь у вирішенні екологічних проблем, оскільки це їх не стосується (7,6%).

Рівень культури екологічної поведінки школярів вчителями оцінюється на “3” за 10-бальною шкалою від –4 до +5 (70,4 % відповідей). 10,8% викладачів оцінюють екологічність поведінки учнів на “2”, 9,6% – на “4”. Однак 9,2% вчителів відзначають від'ємні показники культури екологічної поведінки школярів (“–1”). Як бачимо, спектр оцінки доволі широкий і свідчить про можливі відмінності у розумінні поняття культури екологічної поведінки. Однак значний відсоток однакових оцінок свідчить про інтуїтивно сформовані у вчителів показники екологічності поведінки школярів.

Розділились також погляди викладачів на чинники й шляхи формування поведінки учнів удокілли. Так, серед найвпливовіших чинників формування цієї якості вчителі вважають сім'ю (8,6%). Суттєвим чинником впливу вчителі вважають шкільний навчально-виховний процес (4,8%), однак набагато вище оцінюють власний приклад і роль вчителя як форматора поведінки школярів (5,7%). На думку вчителів значний вплив здійснює також відвідання природи (5,3%). На поведінку школярів впливають також і друзі, однак їхній вплив відмічає менша кількість вчителів (2,9%). На наш погляд, вчителі недооцінюють вплив ЗМІ та якості довкілля (по 1,1%) на формування культури екологічної поведінки учнів, хоча в анкетуванні школярів саме ці чинники виступали суттєвішими. І практично не розглядають з виховних позицій Інтернет і додаткові літературні джерела (0,4%). З метою формування поведінки вчителі пропонують доповнити шкільний матеріал проблемами взаємодії людства і природи на різних історичних етапах, ввести факультативний курс, насичивши його корисними порадами для реального життя, збільшити кількість навчальних годин для викладання екології, розширити екологічну тематику і екскурсії у природу. Часто вчителі пропонують частіше залучати учнів до прибирання територій, що є дуже спірним з педагогічних позицій.

### Література

1. Програма дій „Порядок денний на ХХІ століття”(Самміт „Планета Земля”, 1992). – К. : Інтелсфера, 2000.– 359 с.

2. Российская педагогическая энциклопедия /под ред. В. В. Давыдова – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. – 862 с.
3. Стратегія ЄЕК ООН для освіти в інтересах сталого розвитку (прийнята на нараді високого рівня представників Міністерств охорони навколишнього середовища і освіти, Вільнюс, 17-18 березня, 2006 р. – 22 с.
4. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев [и др.] – 2-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

**М. В. Тимчик**  
м. Київ

## **ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ 7-9 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ СПОРТИВНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*Анотація.* У статті висвітлено зміст, форми і методи фізичного виховання учнів 7–9 класів у процесі спортивно-ігрової діяльності.

*Ключові слова:* фізичне виховання, спортивні ігри, самостійні заняття, учні середніх класів.

Актуальність проблеми дослідження фізичного виховання учнівської молоді у процесі ігрової діяльності обумовлена орієнтацією педагогічної теорії і практики на розроблення сучасних методик, що сприяють підвищенню ефективності виховного, оздоровчого процесу в школах та позашкільних навчальних закладах. У сучасних умовах швидкість темпів суспільного прогресу, безперервне збільшення обсягу інформації щодо поліпшення фізичного виховання учнівської молоді вимагає ефективних і дійових форм організації виховної роботи. Проблема підвищення ефективності фізичного виховання й зміцнення здоров'я учнівської молоді є однією з найбільш актуальних, адже сьогодні 75–85 % дітей шкільного віку мають відхилення у стані здоров'я (хронічні захворювання, порушення функціональних систем організму, антропометричні відхилення, нервово-психічні розлади тощо).

Аналіз наукової літератури (І. М. Боберський, Л. В. Волков, Ф. К. Гаврилов, В. І. Завадський, М. Д. Зубалій, В. Ф. Новосельський, Є. А. Покровський, А. В. Цьось та ін.) засвідчують, що спортивні ігри та їхні елементи виникли ще в первісному суспільстві. Вони відображалися у формі діяльності людини: спосіб наочного демонстрування певних труднощів, ігрових дій; засіб підготовки молоді до полювання, військових походів; спосіб визначення найсильнішого, кмітливого, гнучкого, витривалого. Також, у той період спортивні ігри використовувалися під час проведення різноманітних свят і обрядів, а молодь повторювала різні елементи ігор, при цьому поступово оволодівала технікою вправ й умінням їх проведення.

Але, як зазначає М. Д. Зубалій, стародавні спортивні ігри були не просто копією трудових і військових дій. У них елементи праці й різноманітні ігрові вправи застосовувалися не як механічне відображення тих чи інших процесів та рухів, а як творче узагальнення змісту ігор. І хоча досить примітивними були спортивні ігри у первісному суспільстві, вони стали своєрідною активною творчою діяльністю людини й мали величезне значення в її формуванні та подальшому загальному розвитку. Ці ігри, на думку педагога, сприяли

формуванню мислення, розвитку в людей кмітливості, винахідливості, вольових і психологічних якостей та вихованню звички до спільної діяльності щодо захисту свого племені від нападників [3, с. 70–71].

Спортивні ігри мали прикладний характер і в наступні суспільні епохи, протягом століть зберігали зв'язок з трудовою і військовою діяльністю. Як відмічає В. І. Белінський, в іграх нашого народу відображалась "... простодушність і суворість його натури, багатирська сила й широкий розмах його почуттів" [1, с. 161]. Також елементи спортивних ігор були у навчанні в січових і козацьких школах, зміст яких, як відомо, передбачав фізичний, духовний, культурний і військовий розвиток старших підлітків та юнаків.

Передовий досвід загальноосвітніх шкіл показує, що важливе значення мають такі організаційні форми, як спортивні ігри й змагання. Разом із тим аналіз форм фізичного виховання старших підлітків свідчить, що ефективність їх проведення у загальноосвітніх навчальних закладах не відповідає сучасним вимогам. У багатьох загальноосвітніх школах спортивні, фізкультурно-масові заходи організовуються на низькому методичному і виховному рівні, знизилась охоплюваність учнів навчально-тренувальною роботою в спортивних секціях і фізкультурних гуртках. Результати опитування учнів середніх класів засвідчують, що лише 10–12 % з них відвідують спортивні секції і фізкультурні гуртки.

Важливою особливістю спортивних ігор є складні колективні дії, спрямовані на досягнення результату. Більшість видів спортивних ігор – командні, й тому успіх у змаганнях залежить здебільшого від злагодженості дій усіх учасників. Ускладнює їхні взаємодії те, що під час гри немає заздалегідь обумовленої послідовності виконання ігрових прийомів і постійного ритму. У кожній ситуації дії окремих гравців команди різні, проте вони мають бути взаємообумовленими й спрямованими на розв'язання загального командного завдання. Від гравців вимагається максимум ініціативи, творчості й сміливості, щоб узгоджувати свої дії з партнерами і домагатися ігрового успіху. Також велике значення у колективній грі має взаємодопомога. Своєчасна й правильна допомога партнеру – важливий чинник для досягнення перемоги над суперником. Допомагаючи один одному як у нападі, так і в захисті, гравцям необхідно прагнути створювати постійну чисельну перевагу. Гравці мають не тільки визначити, який технічний чи тактичний прийом треба використати в певну мить, а й оцінити його з позицій правил колективної гри.

Варто зазначити, що спортивно-ігрова діяльність позитивно впливає на розвиток в учнів 7–9 класів життєво необхідних рухових якостей. Під час занять спортивними іграми в учнів середніх класів формується координація рухів, стійкість організму до навантажень. У процесі гри з м'ячем у школярів виникають позитивні емоції, які супроводжуються життєрадістю, бадьорістю, бажанням перемогти. Завдяки своїй емоційній привабливості, ігрова діяльність сприяє не тільки фізичному розвитку, а й активному відпочинку, що заохочує підлітків займатися спортивними іграми в позаурочний час та за місцем проживання. Адже поряд із розв'язанням виховних і оздоровчих завдань, підвищенням фізичної підготовки, вдосконаленням фізичних якостей спортивні

ігри створюють передумови для масового залучення школярів різного віку до систематичних занять фізичним вихованням протягом усього періоду навчання в школі.

Спортивні ігри (волейбол, футбол, баскетбол, гандбол) серед інших організаційних форм, що позитивно впливають на стан здоров'я учнів, є одними з основних. Але щоб досягти масового залучення учнів підліткового віку до занять спортивними іграми, на нашу думку, слід дотримуватися таких педагогічних умов:

- основним мотивом займатися спортивними іграми, вести здоровий спосіб життя має бути особистий приклад учителів і батьків;

- учні повинні знати сутність, зміст і значення фізичного виховання, спортивних ігор та здорового способу життя;

- слід забезпечити престижність, імідж спортивним іграм у школі, селі, районі (підтримка себе у спортивній формі – це модно; займатися спортивними іграми значить мати гарну статуру, позбавитися зайвої ваги, бути сильнішим, швидшим, витривалішим, спритнішим);

- необхідно використовувати індивідуальний і диференційований підхід з урахуванням психологічних, статевих і вікових особливостей учнів середніх класів;

- слід формувати інтерес до фізичного виховання й здорового способу життя у процесі спортивних ігор;

- учні мають усвідомити, що зміцнення здоров'я – це основна мета життя людини, шлях до якої лежить через заняття спортивними іграми та ін.

Висновки. Таким чином, вивчення теорії і практики фізичного виховання засвідчує, що застосування в загальноосвітніх школах спортивних ігор сприяє здоровому способу життя й формуванню в учнів середніх класів фізичної вихованості. Така ефективна діяльність допомагає також розвитку в них рухових умінь і навичок і таких рис, як готовність допомогти, свідомо дисципліна, активність, почуття відповідальності, повага до своїх партнерів і суперників. Різноманітні рухи і дії, що виконуються в процесі проведення спортивних ігор на свіжому повітрі за сприятливих гігієнічних умов, справляють великий оздоровчий вплив, зміцнюють нервову систему, розвивають руховий апарат, поліпшують загальний обмін речовин, підвищують діяльність усіх органів і систем організму школярів. Позитивний вплив мають заняття спортивними іграми на моторне виконання рухів. Часта їх зміна й постійне варіювання інтенсивності м'язової діяльності сприяють розвитку фізичних якостей, підвищенню рухливості організму, лабільності нервової системи, розвитку зорового, вестибулярного, м'язового та інших аналізаторів.

### Література

1. Белинский В.Г. Статьи и рецензии / В.Г. Белинский. – М. : Госполитиздат, 1946. – С. 161.
2. Волков Л.В. Физическое воспитание учащихся: учебно-методическое пособие / Л.В. Волков. – К. : Рад. школа, 1988. – 184 с.
3. Зубалій М.Д. Форми військово-патріотичного виховання допризовної молоді / М.Д. Зубалій. – К., 2010. – 272 с.
4. Крупська Н.К. Пед. твори / Н.К. Крупська. – К. : Рад. школа, 1964. – Т. 5. – С. 87.

## **ВИВЧЕННЯ ЦІННОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ**

*Анотація.* Розкрито окремі елементи методики визначення сформованості готовності учнів старших класів до професійного самовизначення.

*Ключові слова:* ціннісні орієнтації, професійна самореалізація особистості, учні старших класів.

Останнім часом виникли нові фактори, що суттєво впливають на ситуацію професійного вибору, такі, наприклад, як невизначеність перспектив розвитку сучасного ринку праці, світова фінансова криза, масове впровадження у виробництво наукомістких технологій. Ці нові виклики вимагають нових підходів до побудови системи професійної орієнтації, переорієнтації традиційних форм і методів її організації в старшій школі у напрямі формування рефлексивного, творчого ставлення до власної життєвої і професійної перспективи. У таких умовах важливого значення набуває робота зі смислами, цінностями, намірами, перспективами, планами старшокласника, його емоційно-вольовою та рефлексивною сферами. Цінності особистості виступають основою для формування життєвої стратегії, багато в чому визначають лінію професійного розвитку. Саме тому більшість вчених, що досліджують проблеми професійної свідомості, професійного світогляду, професійного менталітету, як важливі складові названих феноменів розглядають цінності і ціннісні орієнтації, соціальні установки, професійні мотиви.

Відповідно до цілей психології виховання, зазначає І.Д. Бех, під особистісними цінностями розуміють усвідомлені узагальнені самовартісні смислові утворення особистості. Ціннісну систему особистості можуть становити усвідомлені смислові утворення різного рівня узагальненості [2].

Кожній людині властива індивідуальна, специфічна ієрархія особистісних цінностей, які відображаються у свідомості у вигляді ціннісних орієнтацій. Як зазначає В. Л. Абушенко [1], ціннісні орієнтації задають: загальну спрямованість інтересам і прагненням особистості; ієрархію індивідуальних переваг і зразків; цільову й мотиваційну програми; рівень домагань і престижних переваг; уявлення про належне і механізми селекції за критеріями значимості; міру готовності і рішучості (через вольові компоненти) до реалізації власного “проекту” життя. Ціннісні орієнтації виявляються і розкриваються через оцінки, які людина дає собі, іншим, обставинам тощо, через її вміння структурувати життєві ситуації, приймати рішення у проблемних і виходити з конфліктних ситуацій, через обрані лінії поведінки в екзистенційно і морально забарвлених ситуаціях, через уміння ставити і змінювати домінанти власної життєдіяльності. Таким чином, система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості і становить основу її ставлень до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду і ядро мотивації життєдіяльності.

Успішність професійного і особистісного самовизначення багато в чому залежить від спрямованості особистості, сформованої у молодій людині системи



ціннісних орієнтацій, несуперечливості й цілісності системи ціннісних орієнтацій. Суперечливість і “розірваність” є свідченням незрілості особистості, що призводить до нездатності людини винести оцінку і прийняти рішення, з одного боку, і розбіжності вербальної і невербальної поведінки – з іншого.

Виходячи з вказаного вище, одним із важливих складових діагностичного комплексу для визначення сформованості готовності учнів старшої школи до професійного самовизначення, який ми рекомендували для використання у школах Києво-Святошинського району Київської області, є діагностика структури ціннісних орієнтацій, визначення провідних цінностей, аналіз несуперечливості й цілісності системи ціннісних орієнтацій старшокласників.

Для визначення напрямів удосконалення профорієнтаційної роботи з учнями старших класів ми аналізували як конкретні результати діагностики кожного учня за всіма методиками, так і узагальнені результати класу і школи загалом. Наводимо середні показники, отримані при дослідженні ціннісних орієнтацій учнів 10-х і 11-ого класів Тарасівської загальноосвітньої школи Києво-Святошинського району Київської області за допомогою модифікованого Д.О. Леонтєвим варіанту методики М. Рокіча.

За результатами дослідження серед термінальних цінностей перші шість рангових місць отримали такі: здоров'я (фізичне й психічне); щасливе сімейне життя; впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів); кохання; активне діяльне життя (повнота й емоційна насиченість життя); наявність гарних і вірних друзів.

Серед інструментальних цінностей перші шість рангових місць отримали такі: вихованість (гарні манери); акуратність (охайність), уміння тримати в порядку речі, порядок у справах; чесність (правдивість, щирість); життєрадісність (почуття гумору); освіченість (широта знань, висока загальна культура); незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче).

Аналізуючи результати дослідження ціннісних орієнтацій конкретно кожного учня і узагальнені результати по 10-11 класах, ми звернули увагу на те, що серед пріоритетних цінностей школярів цінності професійної самореалізації займають дуже невисокі позиції. Тому важливим, на нашу думку, напрямом удосконалення профорієнтаційної роботи у даному навчальному закладі має бути робота з формування у старшокласників цінностей професійної самореалізації.

Формування ціннісних орієнтацій – процес досить складний, тривалий, нелінійний за своєю суттю. Як мінімум, він охоплює такі етапи: ознайомлення людини цінностями; усвідомлення особистістю цінності; прийняття цінності; реалізація ціннісних орієнтацій у діяльності, спілкуванні та поведінці; закріплення в статусі якості особистості; актуалізація в ціннісних ситуаціях. Далеко не на всіх етапах процес формування цінностей проявляється в поведінці людини і доступний безпосередньому впливу ззовні. Це – внутрішній, інтимно-особистісний процес ціннісного становлення людини, шлях його особистісного самовизначення [3] Для активізації зазначеного процесу, на наш погляд, доцільно використовувати як індивідуальні, так і групові форми роботи з учнями. Потрібно відшукати нові форми профорієнтаційної роботи або

використовувати традиційні, надаючи їм таких сучасних ознак, які відповідали б інтересам і потребам молоді, спонукали учнів осмислено діяти, сприяли формуванню особистої позиції щодо проблеми професійного самовизначення. Педагогічним працівникам, що проводять профорієнтаційну роботу, на нашу думку, необхідно навчитися використовувати активні форми проведення занять, такі як: дискусія, мозковий штурм, рольові ігри, групова робота, тренінги. Звертаючись до цих форм, важливо проникати в емоційну, творчу, діяльнісну сфери дитини, намагатися зробити профорієнтацію не формальною, а дієвою і продуктивною.

### Література

1. Абушенко В.Л. Ценностные ориентации / В. Л. Абушенко // Всемирная энциклопедия: Философия. – М. : АСТ ; Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. – С. 244 – 247.
2. Бех І.Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
3. Битянова М.Р. Ценностный аспект современного образования / М. Р. Битянова // Воспитательные приоритеты образования на современном этапе его реформирования : материалы Всероссийской науч.-практ. конф. (1 – 2 марта 2006 г.). – Тюмень : ТОГИРРО, 2006. – С. 10 – 17.

**О.В.Ткачук**

*м. Хмельницький*

## **ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

**Анотація.** У статті розкрито компоненти, критерії та показники визначення сформованості соціально-правової компетентності студентів з особливими потребами.

**Ключові слова:** компоненти, критерії, показники, студенти з особливими потребами, соціально-правова компетентність.

Соціально-правова компетентність передбачає правову підготовку до успішної самореалізації і соціалізації в сучасних умовах, реалізацію прав у процесі життєздійснення, захищеність особистості, формування соціально-правового досвіду. Як важлива інтегрована властивість особистості, підґрунтям якої виступають система знань, мотивів, умінь та навичок, а виявом – соціальна захищеність та активізація соціально-правового досвіду, соціально-правова компетентність забезпечує ефективність взаємодії із соціальним середовищем на шляху до успішної правової соціалізації [1].

З метою розроблення моделі формування соціально-правової компетентності студента з особливими потребами необхідно виявити її сучасний стан, для чого виділити компоненти, критерії, показники та рівні сформованості даної компетентності.

Теоретичною основою нашого дослідження є праці, що висвітлюють соціальну роботу як засіб соціалізації особистостей з особливими потребами, соціально-педагогічну реабілітацію, специфіку процесу їх навчання і виховання (А.Мудрик, Л.Грачов, А.Панова, Л.Тюптя, Я.Коломенський, А.Белінская, М.Чайковський, П.Таланчук, І.Іванова та ін.).

Розглядаючи соціально-правову компетентність як важливу інтегровану властивість особистості, можна вичленити в її структурі когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний компоненти.

Критерієм когнітивного компонента є наявність відповідних соціальній групі та віковій категорії правових уявлень і знань. Показники критерію:

- розуміння сутності поняття “права осіб з особливими потребами”, правових цінностей, міжнародних стандартів дотримання прав, змісту окремих норм права, правозахисних механізмів реалізації і захисту прав та свобод молоді з особливими потребами;

- знання своїх прав і обов’язків, усвідомлення їх єдності;
- міцність, системність, гнучкість, глибина правових знань;
- дієвість та оперативність знань.

Критерієм емоційно-ціннісного компонента слугує усвідомлення практичної цінності права. Показники критерію:

- ставлення до права як до особистісної цінності;
- ставлення до чинного законодавства, правова позиція;
- емоційна оцінка своїх уявлень і знань щодо правових явищ, інтерес, потреба в засвоєнні досвіду діяльності в рамках закону, переконаність у необхідності поповнення правових знань, сформованість обов’язку, відповідальності;

- готовність до застосування правових знань у конкретних ситуаціях.

Критерієм діяльнісного компонента є вміння і навички керуватися правовими знаннями в суспільному житті. Показники критерію:

- уміння користуватися своїми правами, не порушуючи прав інших;
- прояв інтелектуально-моральної саморегуляції правової поведінки, дотримання єдності своїх прав та обов’язків;
- правовий самоконтроль;
- уміння використовувати засвоєні теоретичні положення на практиці, в конкретних ситуаціях.

Для реалізації мети і завдань констатувального етапу експерименту нами було використано комплекс методів: вивчення документації, а саме – планів роботи вузів, навчальних планів, протоколів засідань кафедр, планів роботи органів студентського самоврядування, особових справ студентів з особливими потребами; цілеспрямовані педагогічні спостереження; бесіди; анкетування, опитування ректорів та деканів вузів, кураторів, викладачів, бібліотекарів, студентів; метод “незакінченого речення” тощо.

Під час проведення даного етапу експерименту керувалися такими принципами: інформування викладачів, кураторів та студентів про цілі дослідження, дотримання правил добровільності участі в анкетуванні, турбота про психічний стан респондента в ході і при завершенні дослідження, етичної та юридичної правомірності дослідження.

Експериментальне дослідження особливостей формування соціально-правової компетентності студентів з особливими потребами спрямовувалося на одержання повної інформації про індивідуальні особливості, уявлення, потреби, життєвий і, в тому числі, соціально-правовий досвід кожного

студента, мотиви його поведінки. Дослідження передбачало констатування, накопичення, узагальнення фактів, їх аналіз, встановлення закономірностей, виявлення існуючих зв'язків.

Тому визначення стану сформованості соціально-правової компетентності студентів з особливими потребами, за своєю суттю, є діагностуванням таких чинників:

– їхньої готовності повноцінно сприймати, диференціювати, аналізувати правові норми, розуміти сутність окремих правових категорій, норм права, зокрема тих, що стосуються соціального статусу молоді з особливими потребами та її правового захисту, усвідомлювати важливість цього, практичну значущість та цінність права [2];

– їхнього бажання співвідносити власні дії, поведінку із загально-визначеними правилами поведінки, дотримуватися цих правил, не порушуючи при цьому прав інших;

– готовності самостійно регулювати правову поведінку та використовувати засвоєні теоретичні положення на практиці, в конкретних ситуаціях тощо.

У процесі експерименту методами анкетування, опитування визначалися знання студентами з особливими потребами своїх прав і обов'язків та джерела отримання їх, мотивації їхньої діяльності чи бездіяльності у тих чи інших правових ситуаціях.

Діагностика “правових знань” студентів базувалася на відповідних правових нормах, чинних у сучасний період в нашій державі.

Для підвищення ефективності дослідження при виборі методик враховувалися їхня відповідність віку респондентів та діагностична спроможність щодо отримання як кількісних показників, так і якісних характеристик [3].

Мінімумом правових знань, необхідних студентам для регуляції власної поведінки і належної оцінки поведінки оточуючих у галузі права, є програма курсу “Правознавство”, однак студенти з особливими потребами мають бути ознайомлені також і з тими нормами права, які передбачають їхній статус та соціально-правовий захист як особливої соціальної групи.

У процесі вивчення навчальних планів спеціальностей нами було встановлено, що дисципліна “Правознавство” читається на 1–4 курсах спеціальностей “Соціальна робота”, “Здоров'я людини”, “Психологія”, “Фінанси”, “Соціальна педагогіка”. На другому курсі спеціальності “Соціальна робота” вивчається дисципліна “Правові засади соціальної роботи”.

Було опитано студентів з особливими потребами, які вже вивчили дисципліну “Правознавство” та які: 1) мають певні знання і уявлення про право, свої права та обов'язки; 2) мають сформовані власні життєві та правові позиції; 3) володіють певними правовими вміннями.

Проведений констатувальний етап та аналіз результатів засвідчив наявність певних недоліків у формуванні соціально-правової компетентності студентів з особливими потребами. Були виявлені: недостатня сформованість правових уявлень і знань (56% досліджуваних); неусвідомленість достатньою

мірою практичної цінності права (60%); значний розрив між знаннями та вміннями їх застосовувати на практиці (30%).

Організація роботи з формування соціально-правової компетентності студентів з особливими потребами вимагає знань про її рівні сформованості. Аналіз результатів пошукового та констатувального етапів експерименту дав нам підстави виділити такі рівні сформованості соціально-правової компетентності студентів з особливими потребами: низький, середній, високий. Студенти кожного з рівнів відрізняються обсягом та якістю правових знань необхідних норм права, ставленням до чинного законодавства, зокрема, в сфері дотримання їхніх прав та свобод, характером та способом поведінки у правових ситуаціях.

Неодноманітність у сформованості соціально-правової компетентності студентів та виявлені на попередньому етапі дослідження недоліки зумовили необхідність подальшого розроблення моделі формування соціально-правової компетентності студентів з особливими потребами.

### Література

1. Ткачук О. В. Соціально-правова компетентність: співвідношення наукових категорій / О. В. Ткачук // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. – Вип. 14. книга 2. – Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д.Г., 2010. – С. 28-36.

2. Любимова О.В.,. Нормативные знания: концепция, структура, проблемы диагностики / О. В. Любимова, В. С. Черепанов // Знание. Понимание. Умение. – 2007. - №4. – С. 53–56.

3. Томаржевська І. В. Психолого-педагогічна модель гуманізації професійної підготовки студентів-інвалідів за соціономічним профілем / І.В.Томаржевська Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2007. – № 1– С. 148–154.

*Л. М. Федун*  
*м. Чернігів*

## ПРОФЕСІЇ ГУМАНІТАРНОЇ СФЕРИ: СПЕЦИФІКА РОЗПОДІЛУ ТА СУЧАСНІ ВИМОГИ

**Анотація.** Обґрунтовано необхідність диференціації змісту та педагогічних засобів формування у старшокласників професійних домагань у процесі вивчення навчальних предметів гуманітарного циклу.

**Ключові слова:** диференціація, зміст та педагогічні засоби, професійні домагання.

Інноваційний розвиток економіки України супроводжується розбалансуванням ринку праці, передусім у сфері гуманітарних професій. Одним із наслідків такого дисбалансу є зростання вимог до рівня загальної і професійної підготовки, особистісних і професійно важливих якостей фахівців, які мають гуманітарну освіту і бажають працювати у цій сфері. Щоб стати конкурентоспроможним на ринку праці таких професій і не поповнити ряди безробітних, необхідно удосконалити зміст та педагогічні засоби професійної орієнтації ще в старшій школі, особливо серед тієї групи старшокласників, які обрали майбутню професію або ж навчальний заклад гуманітарного спрямування.

Залежно від затребуваного ринком праці рівня знань фахівцем іноземної мови, ці професії ми можемо розподілити на чотири групи. До першої групи належать ті, у яких знання іноземної мови достатньо на рівні побутового спілкування. Предметом праці таких спеціалістів є, наприклад, сфера торгівлі, готельного та ресторанного бізнесу тощо. Варто підкреслити, що володіння людиною іноземною мовою як ознака її освіченості, культурного розвитку не є предметом досліджень фахової підготовки спеціалістів цієї групи. Йдеться саме про ті професії, у яких спілкування з іноземцями входить у загальну структуру функціональних обов'язків людини, але не домінує. Для виконання таких професійних обов'язків необхідно і достатньо володіти заздалегідь заданим і, як правило, незначним рівнем знань з іноземної мови, інколи й кількох, у межах фахової лексики.

До другої групи належать ті професії, які передбачають співпрацю вітчизняних та закордонних спеціалістів на різному рівні (рівноправна співпраця, роботодавець – підлеглий, підлеглий – роботодавець). Ці професії передбачають постійну і тривалу взаємодію спеціалістів у межах заданих виробничих функцій. Їхні представники повинні володіти, крім побутового рівня, поглибленими знаннями з іноземної мови у певній виробничій галузі. Наприклад, представник туристичної організації, професійна діяльність якого передбачає перебування в іншомовному середовищі, постійно вирішує стратегічні, тактичні та повсякденні питання взаємодії тощо. Або ж торгівельний представник закордонного підприємства (компанії) в Україні, до професійних обов'язків якого належать ті, що пов'язані з постійним узгодженням руху товару або ж послуги. Йому також необхідно володіти на побутовому рівні тією іноземною мовою, інтереси якої він представляє, та достатньо бути ознайомленим з фаховою лексикою, пов'язаною з предметом співпраці. Крім того, що є найсуттєвішою різницею між першою та другою групами, від такого фахівця вимагається не лише володіння усним іноземним мовленням, але й вміння читати та писати, приймати та відправляти пошту, візувати документи тощо.

До третьої групи входять педагогічні професії, специфічною особливістю яких є створення середовища для оволодіння іноземною мовою дітьми, молоддю та дорослими. Це, як правило, спеціалісти, які володіють досконало однією з таких мов. Проте найвагомішою відмінністю таких професій від попередньо охарактеризованих нами є те, що вчителі для ефективного виконання своїх професійних обов'язків мають мати достатньо глибокі знання у галузі, насамперед, педагогіки і психології, дидактики, теорії і методики навчання і виховання тощо. Тому предметом їхньої праці, передусім у навчальних закладах системи освіти, є особистість, із притаманними їй віковими та індивідуальними особливостями, яка розвивається, самовдосконалюється і прагне оволодіти іноземною мовою. А це свідчить про те, що для такого спеціаліста іноземна мова є засобом, який забезпечує особистісне і професійне самозростання того, кого навчають і виховують.

І, нарешті, четверту групу становлять професії, предметом діяльності яких є фаховий переклад. Відразу наголосимо про відповідальність людини, яка перекладає нормативно-правові, господарські та інші документи, що

перебувають у межах міжнародних і міждержавних відносин. З огляду на це найважливішою особливістю цієї групи професій, яка відрізняє їх від попередніх трьох виділених нами груп, є велика ціна стилістичних, мовних й пунктуаційних огріхів у професійній діяльності людини. Звичайно, для їх уникнення варто досконало володіти іноземною мовою на рівні її носіїв, але високі стандарти до таких спеціалістів виявляються також у тому, що предметом їхнього перекладу, переважно, є конфіденційна інформація. Тому до фахівців цієї професії висуваються також надзвичайно високі вимоги до особистісних та моральних характеристик фахівців цієї професії.

Загальновідомо, що представники перекладацької сфери професійної діяльності здійснюють усний (послідовний, синхронний, нашіптування) та письмовий переклад тексту. У поле їхньої діяльності потрапляє переклад технічної, медичної, юридичної, нотаріальної та іншої документації (інструкцій, контрактів, статутів, довіреностей, звітів), вони забезпечують проведення міжнародних конференцій (семінарів, круглих столів, зустрічей), без них не можуть проводитися будь-які переговори (саміти) і, звичайно, науково-технічна та виробнича співпраця.

Проаналізуємо також й іншу специфічну особливість перекладацької фахової діяльності людини, яка відрізняє цю групу професій від першої, другої та третьої. Її сутність полягає в тому, що у процесі перекладу, особливо усного, потрібно передати адекватно не лише зміст тексту, а й чуттєві та емоційні його ознаки. Тому, наприклад, спеціаліст з синхронного перекладу повинен не лише володіти досить високим рівнем розвитку оперативної пам'яті (зберігання невеликого обсягу інформації впродовж короткого проміжку часу), зосередженістю і розподілом уваги, а й вміти чуттєво сприймати, перекладати, емоційно й адекватно відтворювати зміст, одночасно нівелюючи власний емоційний стан і ставлення до інформації та носія повідомлення. А це свідчить про те, що професія "перекладач" належить до емоційного напружених і складних, яка висуває підвищені вимоги до професійних, морально-психологічних та особистісних властивостей особистості. На даний час окремі спеціальності цієї професії відносять до групи потенційно несприятливих й таких, які призводять до емоційного вигорання фахівця – хвороби 21 століття. Складність професійної діяльності перекладача й формує відповідне соціальне замовлення на рівень і якість їх підготовки.

Отже, залежно від затребуваного ринком праці рівня знань фахівцем іноземної мови, ці професії ми можемо розподілити на чотири групи: до першої групи належать професії, у яких знання іноземної мови достатньо на рівні побутового спілкування, другу групу складають професії, які передбачають співпрацю вітчизняних та закордонних спеціалістів на різному рівні; специфічною особливістю третьої групи є створення середовища для оволодіння іноземною мовою дітьми, молоддю та дорослими; четверту групу становлять професії, предметом діяльності яких є фаховий переклад (послідовний, синхронний, нашіптування).

Охарактеризовані нами вище особливості професійної діяльності осіб, у яких є обов'язковим володіння на різному рівні іноземною мовою, дає

можливість нам стверджувати про необхідність організації цілеспрямованої профорієнтаційної роботи, зміст якої диференціюється залежно від рівня професійних домагань старшокласника. Крім того у сучасній старшій школі створені відповідні умови для організації такої роботи, а саме запроваджено профільне навчання, яке передбачає володіння старшокласником змістом навчальних предметів на рівні, достатньому для ефективного оволодіння обраною професією.

Професіям, у яких предметом фахової діяльності є взаємодія з іншою людиною, групою, колективом, відповідає суспільно-гуманітарний напрям профільного навчання, у межах якого функціонують різноманітні філологічні профілі, у тому числі й ті, що пов'язані з поглибленим вивченням іноземної мови. При цьому поглиблене вивчення іноземної мови старшокласниками реалізується за рахунок вивчення ними профільних предметів та курсів за вибором. Саме таке педагогічне середовище й створює можливості для диференційованого навчання, залежно від сформованих в учнів старшої школи професійних домагань. Це є першою сходинкою до оволодіння ними однією з перелічених нами вище груп професій, у яких іншомовне спілкування є предметом професійної праці людини. Отже, формування у старшокласників професійних домагань у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу має суттєву специфіку, яка визначається вимогами професій, предметом яких є взаємодія з іншою людиною, групою, колективом.

*О. Л. Хромова*  
*м. Київ*

## **МОНІТОРИНГ РОБОТИ ШКОЛИ З ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ БАТЬКІВ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

*Анотація.* Розкрито актуальну проблему моніторингу роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників, яка потребує теоретичного та практичного вирішення.

*Ключові слова:* моніторинг, педагогічна підготовка батьків, професійне самовизначення старшокласників.

Становлення і розвиток України як держави з ринковою економікою вимагають від загальноосвітньої школи виконання низки специфічних завдань, які зумовлюються необхідністю підготовки молодого покоління до професійної діяльності в нових соціально-економічних умовах. Одним із таких завдань системи освіти є допомога учнівській молоді у професійному самовизначенні, яке має спрямовуватись не стільки на власне вибір професії, скільки на підготовку до професійної діяльності на основі актуалізації людського ресурсу.

У цих умовах джерелом ціннісних орієнтирів, які допоможуть молоді знайти своє гідне місце в сучасному світі, стають сім'я та сімейні цінності. Однак часто батьки не в змозі об'єктивно і неупереджено, враховуючи особистісні якості і здібності дитини, спрогнозувати її професійний маршрут. Допомога батьків дітям у їхньому професійному самовизначенні утруднюється



недостатністю теоретичної та практичної психолого-педагогічної підготовки, в результаті організації якої дорослі будуть здатні: виховувати у своїх дітей-старшокласників загальнолюдські і розумні потреби; знайомити зі світом професій, правилами їх вибору; забезпечувати розвиток професійно важливих якостей особистості; формувати у старшокласників установку на власну активність і самопізнання як основу професійного самовизначення; забезпечити процес формування у старшого школяра образу “Я” як суб’єкта професійної діяльності і вміння порівнювати образ власного “Я” з вимогами до обраної професії. Одним зі шляхів вирішення цих проблем є розроблення цілеспрямованої, якісної, дієвої системи роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників, упровадження моніторингу для отримання достовірної інформації про її стан.

Поняття “моніторинг” екстрапольоване з техніки й означає постійне спостереження за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату; старанне спостереження, контроль за діяльністю; нестандартну інформаційну систему, яка дає змогу вести тривале спостереження за будь-якими об’єктами або явищами педагогічної дійсності [2]; продукування нових знань про стан системи, у якій відбуваються зміни [3], з наступним прийняттям управлінських рішень [1]. На цей час не існує загально визнаного поняття “моніторинг”; різними авторами він визначається по-різному, і це залежить, по-перше, від фаху дослідника; по-друге, від об’єкта, який визначається для моніторингу; по-третє, від суб’єктивного розуміння сутності власне поняття. Щодо педагогічного моніторингу, то він традиційно визначається як процес безперервного науково обґрунтованого та діагностично-прогностичного спостереження за станом і розвитком педагогічного процесу з метою отримання повної та достовірної інформації про стан об’єкта та оптимального вибору цілей, завдань і засобів їх вирішення [5]. Аналіз педагогічних джерел свідчить, що проблема моніторингу стосується широкого кола питань: функції моніторингових досліджень, результативності роботи навчального закладу, фахового рівня педагогічних працівників. Моніторинг дає змогу висувати гіпотезу дослідження, містить у собі можливості здійснення технологічного моделювання, створює умови для відстеження стану досліджуваного об’єкта, підтверджує або спростовує висунуті гіпотези і знову створює умови для їх висування. Отже, моніторинг за своєю суттю – явище особливе, він багатомірний, безперервний, об’єктивний, інтегративний. Його основне завдання – отримання інформації про стан системи. Загальні аспекти проблеми моніторингу розглядаються у наукових розвідках О. Белкіна, В. Гузеєва, І. Підласого, С. Подмазіна, М. Приходько, О. Сібіль, О. Яровенко, але водночас проблема використання моніторингу у роботі школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників практично не розглядається.

Метою моніторингу, в рамках нашого дослідження, є отримання достовірної і повної інформації для проектування системи роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників на основі вивчення і аналізу динаміки цього процесу. Об’єктом

моніторингу роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників є діяльність суб'єктів системи, предметом – динаміка змін у системі. Завданнями моніторингу роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників є аналіз причин незадовільної організації роботи, змін, що відбуваються в організаційно-інтелектуальній сфері під дією спеціального педагогічного впливу і внаслідок розвитку та самоосвіти суб'єктів системи.

Принципами моніторингу є: гуманність – повага до особистості кожного учасника процесу; демократичність – урахування інтересів усіх учасників, спільне прийняття рішень; діалогічність – конструктивна взаємодія навіть за відсутності єдиної точки зору; науковість – використання обґрунтованих понять, ідей та засобів діяльності; цілісність та системність – послідовність розроблення та реалізації моніторингових процедур як системи, а не добірки випадкових методик. Функціями моніторингу роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників визначено такі: діагностична – діагностика специфічних фахових особливостей педагогічних працівників і виховних можливостей батьків, їхньої емоційно-вольової, когнітивної, комунікативної сфери, духовних цінностей, рівня соціальної адаптованості; інформаційно-аналітична – збір різнобічної інформації, її відстеження, фіксація, інтерпретація, обробка та систематизація, оцінка даних про стан роботи загальноосвітньої школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників; прогностична – визначення зон актуального та найближчого розвитку системи.

Визначення ефективності моніторингу є однією з найбільш складних педагогічних проблем. Ефективність характеризує рівень успішності функціонування системи в досягненні поставленої мети. Оскільки цілі можуть різнитися, існують відповідні складові педагогічної ефективності, які, у свою чергу, є функціями двох змінних – витрат (трудових, часових, матеріальних) учасників процесу педагогічної підготовки і результатів педагогічної діяльності, відображених у певних показниках, якими характеризується стан об'єкта педагогічної діяльності. Важливою вимогою стає правильний вибір критеріїв ефективності, оскільки за хибного добору критеріїв неможливо досягти результатів, визначених метою. До критеріїв ефективності роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників (стосовно діяльності адміністрації, педагогів, шкільного психолога, бібліотекаря, медичного працівника) належать: наявність діагностичних методик, спрямованих на виявлення, вивчення, узагальнення і оцінку організаційних, змістових, методичних прогалин у системі; компетентність педагогічних працівників усіх рівнів, підкріплена інноваційними робочими матеріалами; науково-методичне забезпечення оптимальним змістом, формами і методами роботи всіх суб'єктів педагогічної взаємодії.

Як інструментарій моніторингу використовуються такі методи педагогічної діагностики: інформаційно-констатувальні – бесіди, інтерв'ю, анкетування тощо; оцінювальні – оцінка, самооцінка, незалежні характеристики; продуктивні – вивчення продуктів діяльності всіх суб'єктів педагогічної

взаємодії; поведінкові – спостереження, дискусія, педагогічні ситуації. У зв'язку з тим, що у роботі школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників використовуються потенційні можливості шкільного психолога, для проведення моніторингу залучаються методи психологічної діагностики, а саме: об'єктивні тести з вибором відповідей, особистісні опитувальники, проєктивні техніки. Названі діагностичні методи є суттю моніторингу, застосовуються для обґрунтування доцільності використання тієї або іншої педагогічної технології, вибору форм організації роботи, а також є основою для вдосконалення моделі педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників у загальноосвітній школі.

Таким чином, моніторинг або системна діагностика якості роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників має дати повну характеристику досліджуваному педагогічному процесу, допомогти переосмислити методи роботи і організацію, запропонувати в разі потреби альтернативну систему педагогічної підготовки батьків.

### Література

1. Боровкова Т. И. Мониторинг развития системы образования : учеб. пособие / Т. И. Боровкова, И.А. Морев. – Владивосток : Из-во Дальнев. ун-та, 2004. – 134 с.
2. Орлов А. А. Мониторинг инновационных процессов образования / А. А. Орлов // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 9–15.
3. Подмазін С. І. Інформаційно-аналітичне забезпечення управління освітніми системами / С. І. Подмазін // Освіта й упр. – 1997. – № 1. – С. 12–18.

**Н. В. Чиренко**

*м. Київ*

## ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ВИХОВАНOSTІ ВЛАСНОЇ ГІДНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ДИТЯЧОМУ ОБ'ЄДНАННІ

**Анотація.** У статті проаналізовано стан вихованості у підлітків власної гідності в умовах дитячих об'єднань.

**Ключові слова:** власна гідність, дитячі об'єднання, підлітки.

Аналіз даних, отриманих під час дослідження стану вихованості власної гідності підлітків в дитячих об'єднаннях, дає можливість охарактеризувати специфіку уявлень підлітків щодо змісту поняття “гідність” та її ролі в житті людини.

З'ясувалося, що переважна кількість підлітків (30,4%) пов'язують власну гідність із самоповагою та повагою до себе інших людей (“це почуття поваги до себе”, “коли тебе поважають як дорослі, так і молодші”, “коли я себе поважаю”, “щоб оточуючі поважали мене”, “коли мене поважають рідні та друзі” тощо). Для 11,6% підлітків власна гідність означає незалежність, власну позицію та вміння постояти за себе, захистити свої інтереси, (“гідність – це коли ти можеш за себе постояти”, “гідність означає мати свою точку зору і відстоювати її”, “не відступати від власних інтересів”, “коли людина має свою думку і робить так, як вона хоче, а не так, як їй сказали інші”).

Із почуттям значимості, самовартісності, вірою в свої можливості пов'язує гідність близько 11,5% підлітків (“людина, яка вірить в себе і знає, що вона зможе”, “коли знаєш, чого ти вартий”). Для 6,3% підлітків людина, наділена власною гідністю, – це людина, яка не дає себе принижувати іншим та, що важливо, не принижує себе сама (“гідна людина не дозволяє, щоб її ображали, навіть люди старші за віком або чином”, “коли людина своїми вчинками не принижує себе”, “не робити те, що ти вважаєш недостойним”).

Частина підлітків (6,3%) вважає, що гідність – це порядність (“уміння вчиняти гарно та правильно й утримуватися від поганих дій”). Деякі підлітки (5,2%) пов'язують гідність із почуттями до них близьких та рідних людей (“Для мене це, насамперед, любов близьких до мене людей”, “це почуття дають нам батьки з дитинства, тому ми повинні гідно нести це право в житті”). У 4,1% відповідей гідність пов'язується із самооцінкою та самосприйняттям (“...те, як людина себе оцінює, свої власні можливості, і оцінює своє становище у суспільстві”, “...це вміння правильно сприймати себе”). Окрім того, в окремих випадках (2,3%) гідність трактується як любов до себе та вміння почуватися у “своїй тарілці”.

Аналіз відповідей дає підстави для таких висновків: розуміння гідності як усвідомлення власної апріорної цінності виявляється у підлітків незначною мірою та в опосередкованому вигляді. Більшість підлітків асоціює гідність із почуттям самоповаги та повагою до них з боку інших. Насамперед, це пов'язано з віковими особливостями, коли потреба у самоповазі та повазі з боку оточуючих є надзвичайно актуальною. Важливу роль у підлітковому віці відіграють ставлення близьких, рідних та значущих людей, оскільки виступають для дітей важливим критерієм самооцінювання.

Власна гідність пов'язана зі ставленням до себе та до інших як до безумовної цінності, тому під час дослідження з'ясувалося, з чим підлітки пов'язують та асоціюють цінність власного життя. Досліджуванним було запропоновано оцінити твердження (з чим пов'язана цінність життя) за ступенем важливості для них. Аналіз відповідей виявив певні тенденції. Близько третини (32,9%) підлітків проілюстрували залежність між особистісними характеристиками людини та її цінністю. Це може пояснюватися тим, що для цього віку особливо актуальним є розвиток індивідуальних якостей особистості, її характеристик. Натомість, 30% опитаних пов'язують цінність свого життя з самим фактом свого існування. Сьома частина (14,3%) вважають, що цінність життя залежить від того, що людина має. Можливо, така відповідь зумовлена певними реаліями сучасного життя: стратифікація суспільства на бідних та багатих є досить жорсткою та явною. Прірва між бажаннями та можливостями, нівелювання сучасних моральних норм, культивування в сім'ї матеріальних цінностей може призвести до певних деформацій ціннісних орієнтацій підлітків. З тим, що цінність життя залежить від досягнень людини, згодні 10% опитаних. Для цінності життя важливо, що ти створюєш – таку точку зору висловили 5,7% опитаних. Найменшу кількість прихильників мали такі твердження: цінність життя пов'язана з тим, як до тебе ставляться інші люди (4,2%) та з тим, як ти ставишся до інших (2,9%).

Гідність людини передбачає моральну рівність з іншими людьми, тобто гідність апіорі дає нам право на повагу від інших людей. Природно, що й інші люди, у свою чергу, мають право на нашу повагу до них. У цьому контексті важливо було з'ясувати, як підлітки сприймають інших людей (загалом, а не конкретне коло свого спілкування), оскільки це певним чином відображає характер їхнього ставлення до інших як до цінності.

Більшість підлітків (58,3%) ставляться до інших, як до особистостей, рівних собі, які заслуговують на повагу, визнаючи за ними право на інакшість (“... інші люди для мене такі самі особистості, як і я, і не мені їх судити”; “...цікаві суб’єкти, аналогічні мені”; “... особистості з внутрішнім світом”; “...це люди, рівні мені, яких потрібно поважати та цінувати”; “...такі ж люди, як і я. Кожна людина – особистість у якої є свої плюси та мінуси, і ми повинні приймати їх такими, якими вони є”).

Для 12,2% підлітків характерним є ставлення до інших людей як до таких, у кого можна чомусь навчитися або набути досвіду (“...коло спілкування, де я можу набиратися досвіду”; “...такі самі люди, тільки в чомусь різні, і я готова в них вчитися”; “...носії інформації”; “...підтримка, допомога, спілкування”) (12,2% опитаних). Ставлення до інших як до частини світу загалом характеризує 10,8% підлітків (“...це частини одного цілого – світу”; “...інші люди – це невід’ємність, без них неможливе життя”; “...дуже важлива частина мого життя”; “...співмешканці нашої планети”).

Незначна частина підлітків (4,8%) інших людей сприймає, як нових та непізнаних суб’єктів (“...інші люди для мене – це загадка”; “...хтось невідкритий”; “...це щось нове та особливе”; “...нові непрочитані книги”). Для частини підлітків (7,2%) інші люди – це, насамперед, рідні та близькі (“...моя сім’я”; “...друзі, знайомі, люди, які потребують допомоги”; “... мої рідні, товариші”). Окрім позитивного, виявлено також байдуже й негативне ставлення підлітків до інших людей. Виявили байдужість близько 4,9% опитаних, для яких інші люди – “біомаса”; “...просто істоти з розумом”; “...ніщо”; “...масовка”; “...просто перехожі; ніякого значення для мене не мають”.

Негативне, зверхнє ставлення до інших виявили близько 2,1% підлітків, для них інші люди – “... інші люди – не люди”; “...м’ясо”; “...вороги”. В окремих випадках негатив спрямований на певну групу людей (“... всі люди поділяються на дві категорії: друзі та уряд, який робить все для того, щоб ми не могли отримати вищу освіту”; “... інші – це друзі та вороги”).

Загалом, у більшості підлітків ставлення до інших людей є позитивним. Вони сприймають інших людей як особистостей, які заслуговують на повагу, та визнають за ними право бути інакшими. Негативні прояви, які спостерігаються у певної частини підлітків, можуть бути зумовлені підлітковим максималізмом та певною егоцентричністю, яка притаманна цьому віку. В окремих випадках це може бути своєрідною захисною реакцією, таким собі кроком на випередження: “я не визнаю за вами права на повагу, оскільки не думаю, що ви поважаєте мене”.

Наведені дані є певною ілюстрацією закономірностей розвитку особистості у підлітковому віці та відображають такі актуальні для підлітків аспекти, як рефлексія, бажання мати власні судження і, водночас, залежність від

оцінювання інших, надмірна самовпевненість (в іншому випадку – невпевненість у собі) тощо. Отримані результати свідчать про необхідність посилення уваги до виховання власної гідності підлітків у дитячому об'єднанні та розроблення відповідних змісту, форм і методів.

### **Література**

1. Алиева Л. В. Детское общественное объединение в системе воспитания детей и юношества : [учебно-методическое пособие]. – Л. В. Алиева. – М., 2007. – 72 с.
2. Бех І. Д. Почуття гідності у духовному розвитку особистості / І. Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць / Ін-т проблем виховання. – Вип. 12. — К., 2008. – С. 3–16.
3. Бех І. Д. Почуття цінності іншої людини як моральний пріоритет особистості / І. Д. Бех // Початкова школа. – 2002. – № 8. – С. 32–35.
4. Головенько В. Український молодіжний рух: історія та сьогодення / В. Головенько, О. Корнієвський. – К. : Наукова думка, 1994. – 112 с.
5. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ; Вінниця : ДОВ “Вінниця”, 2008. – 278 с.

**РЕЗОЛЮЦІЯ**  
**звітної науково-практичної конференції**  
**Інституту проблем виховання НАПН України**  
(9 квітня 2012 р., м. Київ)

Важливість розв'язання проблем навчання й виховання підростаючого покоління на сучасному етапі суспільного розвитку зумовлена необхідністю цілісного оновлення системи освіти в Україні відповідно до загальних трансформаційних змін, які відбуваються в нашій державі.

Враховуючи актуальність корінних освітніх перетворень, учасниками звітної наукової конференції:

- охарактеризовано науково-теоретичне підґрунтя виховання особистості;
- обґрунтовано зміст та технології сучасного виховання дітей та учнівської молоді;
- окреслено особливості виховного процесу у різних соціальних структурах;
- проаналізовано виховний потенціал освітнього процесу;
- презентовано досягнення і перспективи діяльності лабораторій Інституту проблем виховання НАПН України.

У доповідях наукових співробітників Інституту на пленарному засіданні актуалізовано ключові проблеми виховання дітей та молоді, а саме :

- означено гуманізацію навчально-виховного процесу провідною умовою становлення культури і гідності зростаючої особистості;
- визначено педагогічні умови створення сприятливого середовища формування світоглядної позиції підлітка;
- розкрито специфіку уявлень про предмети в дитячій картині світу.

Своє бачення стану і перспектив цього процесу учасники конференції обговорювали на пленарному засіданні і чотирьох секціях, які працювали в режимі “круглого столу”, за яким проходив вільний обмін думками, діалог щодо ефективного сприяння розбудові педагогічної науки.

*I секція* “Науково-теоретичне підґрунтя виховання особистості” (керівники: д-р пед. наук, професор Оржеховська В. М.; канд. пед. наук., старш. наук. співробітник Журба К. О.) розпочалася з обговорення пленарної доповіді канд. пед. наук, старш. наук. співробітника К. І. Чорної, яка була тематично об'єднуючою. Науковий інтерес викликали також проблеми превентивно-виховного середовища, партнерської взаємодії.

*II секція* “Зміст і технології сучасного виховання дітей та учнівської молоді” (керівники: д-р пед. наук, старш. наук. співробітник Кравченко Т. В. і канд. пед. наук, старш. наук. співробітник Комаровська О. А.) розглядала багато питань, центральними поняттями яких були: компетентність, лідерство, зв'язок морального і соціального. З'ясовано, що нагального вирішення потребує поняття системи виховання і пошуки системоутворювального чинника.

*III секція* “Виховний процес у різних соціальних структурах” (керівники: канд. пед. наук., старш. наук. співробітник Мачуський В. В., канд. пед. наук, старш. наук. співробітник Сидельникова О. Д.) під час роботи презентувала 14

доповідей з проблем: дошкільного виховання, позашкільної освіти, гендерної просвіти учнівської молоді, виховної роботи в інтернатних закладах, фізичного виховання і розвитку. Найбільший науковий інтерес викликала доповідь канд. пед. наук, провідн. наук. співробітника Киричок В. А, яка висвітлила питання виховання культури гідності молодших школярів у позаурочній діяльності, та доповіді, присвячені проблемі організації і проведення туристичних походів місцями слави українського народу, та ін.

*IV секція “Виховний потенціал освітнього процесу”* (керівники: канд. пед. наук, старш. наук. співробітник Івашковський В.В., канд. пед. наук, старший наук. співробітник Морін О. В.) охоплювала також широкий спектр досліджень з різних аспектів виховання дітей і учнівської молоді – від дошкільників до учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Жваву дискусію викликали доповіді, що висвітлили процес формування узагальненого образу людського життя у старших дошкільників; педагогічні умови реалізації естетико-виховного потенціалу уроків художньої культури в старшій школі; результати дослідження процесу естетизації навчально-виховного процесу на уроках інформатики для учнів 9-х класів та ін.

Учасники конференції, заслухавши й обговоривши доповіді наукових співробітників Інституту, *дійшли таких висновків:*

Гуманізація навчально-виховного процесу – це сучасна науково-практична педагогічна стратегія, що ґрунтується на визнанні дитини, її життя, здоров'я, честі і гідності, недоторканності і безпеки найвищою соціальною цінністю. Ефективність гуманізації навчально-виховного процесу підвищується, якщо: педагоги усвідомлюють, що виховання – єдиний засіб захисту дитини від небажаних впливів, зневаги її гідності і будуть культивувати в собі дієве терпіння, мудрість, віру в позитивний потенціал кожної дитини; створений гуманний виховний простір передбачатиме не лише комфортне зовнішнє середовище, а й духовний простір вихованця і педагога, в якому представлена вся гама цінностей і здійснюються соціальні, індивідуальні вибори та реалізація особистості; виховується ціннісне ставлення до Батьківщини, нації, світу, до іншої людини, до себе самого.

У контексті становлення гуманістично спрямованої особистості провідного значення набуває проблема формування світогляду особистості. Як компонент духовного світу людини, світогляд спонукає індивіда до практично-перетворювальної діяльності, відображає систему ціннісних орієнтацій, визначає алгоритм реалізації потенційних можливостей. Педагогічними умовами, що забезпечують ефективність формування світоглядної позиції учнів, є: реалізація позитивних суб'єкт-суб'єктних взаємин у розвивальному виховному середовищі; упровадження відповідної тематичної програми; педагогічний наставницький супровід процесу формування світоглядної позиції особистості.

За результатами звітної наукової конференції підготовлено *рекомендації* щодо необхідних кроків “оздоровлення” виховної галузі педагогічної науки, без яких марно шукати справжніх здобутків і рівня, відповідного її завданням та місцю в освіті.



Необхідними кроками на цьому шляху мають стати:

- активізація дослідницьких зусиль в галузі розвивального виховання, що формує базове самовизначення молоді людини (від розвитку до саморозвитку);
- осмислення відповідного концептуального і методологічного світового досвіду і здобутків;
- більша увага до якісних показників, а не кількісних, які часто мають лише зовнішні формальні ознаки;
- повага до фактів (реалій) практики;
- ширше відображення й обґрунтування у докторських і кандидатських дисертаційних роботах рамкових категорій (суб'єктність, індивідуальність, креативність, відповідальність, самостійність, компетентність, дивергентне мислення) та рамкових засобів (навчально-виховні проекти, інтерактивна ділова взаємодія, інтимно-особистісне спілкування, організація розвивального виховного простору, механізми особистісної рефлексії) навчально-виховного процесу.

Подані висновки та пропозиції можна розглядати як своєрідний механізм координації і регулювання взаємодії наукової й педагогічної громадськості з метою оптимізації процесу виховання та розвитку сучасних дітей, учнівської та студентської молоді в Україні.

*Л. В. Канішеська  
Н. Є. Миропольська  
Ж. В. Петрочко*

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Сухомлинська Ольга Василівна**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України

**Бех Іван Дмитрович**, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, 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, учений секретар Інституту проблем виховання НАПН України.

**Алексєєнко Тетяна Федорівна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник; завідувач лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України.

**Аносова Анастасія Вікторівна**, аспірант лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України.

**Бернацька Ольга Борисівна**, аспірант лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України.

**Біла Г.Ф.**, вчитель економіки НВК-ліцею № 100 м. Дніпропетровська.

**Білан Тетяна Миколаївна**, аспірант лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання НАПН України.

**Білоцерківець Ірина Петрівна**, науковий співробітник лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання НАПН України.

**Вербицький Володимир Валентинович**, доктор педагогічних наук, директор Національного еколого-натуралістичного центру учнівської молоді МОНМС України.

**Вишнівська Наталія Володимирівна**, аспірант лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України.

**Волков Володимир Леонідович**, доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

**Волчелюк Юлія Іванівна**, Хмельницький інститут соціальних технологій ВМУРОЛ "Україна", заступник завідувача кафедри загальноосвітніх дисциплін; аспірантка лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України.

**Галузіна Лариса Андріївна**, заступник директора з виховної роботи гімназії №183 "Фортуна" міста Києва.

**Гасин Марія Олегівна**, молодший науковий співробітник лабораторії

діяльності позашкільних закладів 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.

**Грїтчина Анна Іванівна**, аспірант лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України.

**Гуцан Леся Андріївна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України.

**Данченко Олена Миколаївна**, старший викладач кафедри загальноосвітніх дисциплін Інституту соціальних технологій ВМУРоЛ “Україна”; аспірантка лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України.

**Дуброва Оксана Миколаївна**, аспірантка лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

**Єременко Людмила Василівна**, науковий співробітник лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України.

**Журба Катерина Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

**Івашковський Віталій Володимирович**, кандидат педагогічних наук, завідувач лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України.

**Ігнатова О. І.**, молодший 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**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України.

**Карпушевська Леся Романівна**, аспірантка Інституту проблем виховання НАПН України.

**Кириченко Валентина Іванівна**, науковий співробітник лабораторії превентивного виховання 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.

**Кіящук Алла Йосипівна**, директор спеціалізованої середньої загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 1 м. Хмельницького.

**Ковганич Галина Григорівна**, методист центру позашкільної роботи

“Північне саяво” Святошинського району.

**Коломоєць Галина Анатоліївна**, науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України.

**Колонькова Олена Олексіївна**, старший науковий співробітник лабораторії екологічного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук.

**Колотило О. М.**, аспірант лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

**Корнієнко Анна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України.

**Кравченко Тамара Володимирівна**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

**Крючкова Т.М.**, координатор з випереджаючої освіти для сталого розвитку НВО-ліцею НІТ м. Дніпродзержинська.

**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**, науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

**Липецький Олександр Петрович**, науковий співробітник лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України.

**Литовченко Олена Віталіївна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України.

**Лузан Марина Вікторівна**, аспірантка лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України.

**Лукашук-Федик С. В.**, докторант лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

**Луценко Вікторія Олександрівна**, науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

**Лякішева Анна Володимирівна**, докторант Інституту проблем виховання НАПН України.

**Лящук Ольга Сергіївна**, аспірант лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України.

**Малиношевський Руслан Васильович**, кандидат педагогічних наук, молодший науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України.

**Манько Тамара Анатоліївна**, аспірантка лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України.

**Маринич Вікторія Леонідівна**, науковий співробітник лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України.

**Маруніна Галина Георгіївна**, молодший науковий співробітник

лабораторії морального та етичного 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.

**Микола Дмитрович Зубалій**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку 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 Г.А.**, кандидат педагогічних наук, науковий співробітник лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

**Назарчук Адам Адамович**, кандидат педагогічних наук, заступник директора спеціалізованої середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів № 1 м. Хмельницького.

**Окушко Тетяна Костянтинівна**, кандидат педагогічних наук, завідувач лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання НАПН України.

**Олександра Гурін**, аспірант Інституту проблем виховання НАПН України, методист НМЦО м. Львова.

**Оржеховська Валентина Михайлівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторією превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

**Остапенко Олександр Іванович**, науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України.

**Охріменко Заріна Володимирівна**, молодший науковий співробітник лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України.

**Павицька Катерина Миколаївна**, аспірантка Інституту проблем виховання НАПН України, викладач іноземної мови кафедри іноземних мов Інституту природничо-географічної освіти та екології НПУ ім. М. П. Драгоманова.

**Пархоменко Олександр Миколайович**, науковий співробітник лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання

НАПН України, заслужений вчитель України.

**Пащенко Олена Вікторівна**, науковий співробітник лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання НАПН України.

**Пернарівська Тетяна Петрівна**, аспірантка лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

**Плохій Зоя Павлівна**, кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

**Повалій Людмила Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

**Польовик Ольга Віталіївна**, Хмельницький інститут соціальних технологій Відкритого міжнародного університету розвитку людини "Україна", викладач кафедри соціальної роботи.

**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.

**Роговець Олена Володимирівна**, аспірантка Інституту проблем виховання НАПН України.

**Ротфорт Діана Вікторівна**, методист Центру аналізу та прогнозування розвитку освіти КВНЗ "Харківська академія неперервної освіти", пошукачка Інституту проблем виховання НАПН України.

**Руденко Іраїда Володимирівна**, науковий співробітник лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

**Салтикова Ольга Володимирівна**, аспірант лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України.

**Санковська Ірина Мечиславівна**, молодший науковий співробітник лабораторії екологічного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

**Свириденко Світлана Олександрівна**, старший науковий співробітник лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України.

**Сидельникова Ольга Дмитрівна**, старший науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

**Скалько Олена Вікторівна**, молодший науковий співробітник лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України.

**Солобай Юрій Володимирович**, науковий співробітник лабораторії екологічного виховання 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.

**Тарасенко Андрій Васильович**, аспірант лабораторії фізичного розвитку 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.

**Тименко Володимир Миколайович**, старший науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПНУ 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.

**Ткачук Оксана Вечіславівна**, аспірант лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України.

**Удовицька Світлана Валентинівна**, молодший науковий співробітник лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України.

**Федорова Євгенія Володимирівна**, аспірантка 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**, старший викладач кафедри загального та германського мовознавства ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка.

**Хижняк Альона Володимирівна**, молодший науковий співробітник лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

**Хлебникова Людмила Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

**Хоменко Дмитро Олександрович**, викладач відділення з підготовки молодших спеціалістів ВП НУБіП України “Ніжинський агротехнічний інститут”, аспірант лабораторії фізичного розвитку 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.

**Шелестова Людмила Володимирівна**, старший науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання НАПН України.

**Шкільна Ірина Миколаївна**, науковий співробітник лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

**Якименко Людмила Юрївна**, старший науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

**Яценко Андрій Анатолійович**, аспірант Інституту проблем виховання НАПН України.



# СУЧАСНИЙ ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС: СУТНІСТЬ ТА ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ

**Матеріали**  
**матеріали звітної науково-практичної конференції**  
**Інституту проблем виховання НАПН України**  
(за 2011 рік)

## **Випуск 2**

*За редакцією*

О. В. Сухомлинської, І. Д. Бега, Г. П. Пустовіта, О. В. Мельника

*Літературний редактор*

І. П. Білоцерківець.

**С 91**

У матеріалах науково-практичної конференції (звітної) представлені теоретико-практичні досягнення та наукові розвідки співробітників, керівників експериментальних майданчиків та аспірантів Інституту проблем виховання НАПН України, здійснені в галузі теорії і методики виховання, соціальної та дошкільної педагогіки впродовж 2011 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 (“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”), в яких розкриваються методологічні, теоретичні та змістовно-технологічні аспекти виховання дітей та молоді в різних соціальних структурах .

УДК 371.4: 001.76

ББК 7У. 200

С 91