Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

ОЛЕКСАНДР КОБЕРНИК

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Умань – 2021

УДК 373.5.017.(02)
К55

Коберник О.М. Управління якістю виховання в закладі загальної середньої освіти: монографія. Умань «ВІЗАВІ», 2021. –234 с.

Рекомендовано до друку Вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол №6 від 23.11.21 р.).

Рецензенти:
Акімова О.В. – доктор педагогічних наук, професор (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського);
Бялик О.В. – доктор педагогічних наук, доцент (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини);
Цина В.І. – доктор педагогічних наук, професор (Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка).

У монографії на основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми розкривається сутність управління якості виховання, роль керівників закладу загальної середньої освіти в управлінні якістю виховання, чинники, що впливають на ефективність даного процесу. Представлені результати дослідно-експериментальної роботи щодо визначення рівня фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку вихованців закладів загальної середньої освіти як складників всебічного їх зростання та управління якістю вихованої роботи.

Для педагогічних та науково-педагогічних працівників, керівників закладів загальної середньої освіти, здобувачів вищої освіти.

ПЕРЕДМОВА

Загальна соціокультурна ситуація, виклики щодо збереження цілісності й державності України, військова загроза, завдання консолідації суспільства, реформування системи освіти визначають нагальність підвищення уваги до виховного потенціалу освітнього середовища та допомоги школі в організації виховного процесу на основі інтеграції виховних зусиль суспільства, зокрема громади та батьків, а також до виховання базових соціальних цінностей суспільства і малих груп, соціально-значущих якостей особистості, її компетентності і готовності до вияву відповідальної громадянської позиції і патріотизму.

Сучасні діти знаходяться в ситуації численних ризиків, спокус, негативних впливів (у тому числі і через маніпулятивні технології деструктивного змісту ЗМІ, інтернет-мережі, різних видів рекламної продукції), дезорієнтації у вимогах і моделях поведінки, безцільового проведення позаурочного часу. Посилення тенденцій щодо зміцнення культу сили, грошей, маргіналізації підлітків за місцем проживання, ствердження асоціальних субкультур сприяє набуттю і накопиченню асоціального і протиправного досвіду у дітей, формування у них викривленого образу світу та актуалізує потребу формування у підростаючих поколінь гуманістичної та устійливої до маніпуляцій свідомості, моральних принципів, духовності.

Концепція Нової української школи пропонує виховний компонент змісту компетентностей, визначених у Законі України «Про освіту». Закладені основні орієнтири компетентнісного виховання особистості учня можуть творчо наповнюватись конкретним змістом, з урахуванням особливостей функціонування закладу освіти, вікових та індивідуальних можливостей учнів, інших актуальних соціальних викликів.

В сучасних умовах стратегія якості є основою освітньої політики багатьох країн світу. Цей процес, започаткований наприкінці ХХ століття не став винятком і для України у цьому контексті. У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету й конкурентоспроможності країни на міжнародній арені, а якість освіти визначена національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави.

Отже, забезпечення високоякісної освіти та виховання на всіх їх етапах і рівнях, оцінювання результативності й управління якістю – одне з основних завдань сьогодення, яке має не лише педагогічний чи суто науковий, але й соціальний, політичний та управлінський аспекти.

У вітчизняній педагогіці накопичено значний досвід дослідження проблематики сучасного виховання, його управління та якості. Цьому сприяли праці таких учених, як: О. Безкоровайна, І. Бех, Б. Бітінас, М. Боритко, О. Бялик, Т. Дем'янюк, Л. Канішевська, О. Киричук, Л Кондрашова, Л. Новикова, С. Поляков, М. Рожков, В. Селіванов, О. Сухомлинська, Л. Хоружа, Н. Щуркова, В. Ягупов та ін.

Організація особистісно-орієнтованого виховання в сучасному життєвому контексті, модернізація всіх його складників – мети, принципів, завдань, змісту, форм, методів виховання – перетворюється на першочергову потребу. Задовольнити сучасні запити може лише якісне виховання, що стає визначальним принципом інноваційних процесів. Основою зрушень є створення потреб і моделей розвитку особистості. Якісне виховання визначається фахівцями як процес і результат цілісного й всебічного розвитку зростаючої особистості, створення сприятливих умов для досягнення нею фізичної, психічної та соціальної зрілості, одержання можливості для індивідуального зростання, вияву творчих здібностей, актуалізації свого природного потенціалу.

Проте, проблема якості виховання все ж не отримала належного висвітлення. На сьогодні термінологічне визначення якості виховання є теж дискусійним: немає чітких параметрів, критеріїв і показників за якими можна було б визначити якість виховання та її результати. І тому сьогодні на всіх освітніх рівнях необхідно: максимально об'єктивно спрогнозувати як можливості, так і процес розвитку освітньої системи; підвищувати якість виховання, орієнтуючись на потреби суспільства та особистості; своєчасно виявляти і оцінювати реальний якісний стан виховної роботи, її відповідність державним вимогам.

У монографії науково обґрунтовується сутність управління якістю виховання, розкривається методики діагностування всебічного розвитку вихованців, запропоновано моделі планування та організації життєдіяльності здобувачів закладу загальної середньої освіти.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Змістова характеристика поняття «якість виховання»

Розглянемо основні дефініції дослідження «якість», «виховання», «якість освіти і виховання» та простежимо їх взаємозв'язки. Зазначимо, що застосування терміну «якість» (quality) до освіти та виховання викликана самим життям, пошуками як загальноприйнятого його визначення, так і формуванням засобів вимірювання і порівняння результатів і рейтингу різних типів закладів в одній країні.

Складність ситуації полягає в поліваріантності розуміння самого поняття «якість». Можна навести кілька визначень цього поняття [111]:

1) якість – певний рівень чогось, якого досягли випускники освітнього закладу відповідно до запланованих цілей навчання і виховання;

2) якість як галузь соціальних послуг – здатність її органів керування і безпосередніх виробників освітніх послуг задовольняти встановлені або передбачувані потреби суспільства, окремих соціальних груп і громадян в отриманні освіти або набутті професійної компетентності.

Як зазначає О. Ляшенко, «якість» – це багатовимірне методологічне поняття, яке рівнобічно віддзеркалює суспільне життя – соціальні, економічні, політичні, педагогічні, демографічні та інші життєво значущі для розвитку людини сторони життя [148, с. 7-8].

Якість – категорія філософська, об'єктивна і загальнонаукова. Тлумачний словник української мови визначає якість як ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням [194, с. 529]. Якість – наявність суттєвих ознак, властивостей, особливостей, котрі відрізняють один предмет чи явище від інших [197, с. 265]. Усі різноманітні підходи дослідників у галузі теорії якості сходяться в єдиному визначенні якості як «об'єктивної визначеності цілісного предмета, що відмежовує цей предмет від інших» [56, с. 50]. Поряд із визначеністю та цілісністю є ще одна особливість якості – цінність об'єктів і процесів.

Системно-структурна характеристика якості об’єкта дозволяє виокремити його суттєві особливості, тому розглядаємо лише деякі з них, на які опиратимемося при розгляді порушеної проблеми: поняття якості є універсальним, тому що може бути застосовано до всіх аспектів соціальної діяльності; темпи розвитку потенційної якості об’єкта або процеси мають випереджати систему вимог, що висуваються середовищем; наявність взаємозв’язку і єдності якості процесу, що відбиває розвиненість й інтенсивність його ознак, та якості результату, що фіксується у відповідних категоріях розвитку учасників цього процесу або власного об’єкта; неможливість вибудовування оцінних моделей виключно статистичними методами або на основі використання спеціальних інформаційних систем; неперервність оновлення якості – одна з головних умов існування об’єктів, процесів тощо. Тому, під якістю розуміємо ступінь відповідності властивостей якогось об’єкта (продукту, послуги, процесу) певним вимогам (нормам, стандартам). Якість – комплексне поняття, що характеризує ефективність усіх сторін діяльності: розробка стратегії, організація освітнього та виховного процесу тощо [87, с. 71].

Усі зазначені ознаки якості розповсюджуються на всю сферу освіти, важливими складовими якої є навчальна та виховна діяльність. Зазначимо, що пошук гуманітарних характеристик передбачає передусім визначення тих якісних характеристик, які можуть дати уявлення про результат. Пріоритетом системи якості освіти та виховання, як її складника, є якість (у широкому значенні даної дефініції) всебічного розвитку особистості.

Розглянемо й інше ключове поняття нашого дослідження «виховання», яке є однією з найдавніших і одвічних проблем людства і необхідним компонентом розвитку, функціонування і життєдіяльності людини та суспільства. До того ж виховання є базовим поняттям багатьох наук: філософії, соціології, психології та педагогіки. Разом з тим, і до сьогодні відсутнє однозначне його визначення. Тому осмислення сутності виховання є об’єктом теоретичних досліджень багатьох наук.

Поняття «виховання» в українській мові є похідним від слова *ховати, вирощувати*. В українській народній педагогіці воно спочатку вживалося у значенні «оберігати (ховати) дитя від небезпеки», а згодом почало означати «вирощувати дітей, навчати правил доброї поведінки» [53]. Також загальновідомим є пояснення

про те, що термін «виховання» походить від дієслова «годувати» (рос. «пітать»), який в оригінальних транскрипціях, але в однаковому значенні присутній у старослов'янській та майже у всіх слов'янських мовах (українській, словенській, сербохорватській, чеській). Чергування голосних літер у слові «пітать» пов'язане з іменником «пестун» і вказує на активну участь у процесі виховання когось або чогось ззовні.

Філософська наука під вихованням розуміє доцільне, довільно спрямоване дорослішання дитини в соціокультурному (духовно-практичному) просторі людського спілкування [166], тобто це поняття розглядається як соціально-педагогічне явище.

У соціології виховання тлумачиться як: складний і суперечливий соціально-історичний процес передачі новим поколінням суспільно-історичного досвіду, здійснюваний усіма соціальними інститутами: громадськими організаціями, засобами масової інформації та культури, церквою, родиною, освітніми установами різного рівня і спрямованості, що забезпечує суспільний прогрес і спадкоємність поколінь; конкретно-історичне явище, яке тісно пов'язане з соціально-економічним, політичним і культурним розвитком суспільства, з етносоціальними і соціально-психологічними особливостями народу, сутність якого виявляється у залученні до світу людських цінностей і норм взаємостосунків між людьми; процес соціокультурного становлення та розвитку індивіда, у ході якого, залежно від спрямованості впливу, здійснюється засвоєння ним соціального досвіду, знань, зразків і норм поведінки, цінностей культури; вплив на людину всього суспільства і всієї дійсності, яка містить в собі не лише позитивну спрямованість, а й конфлікти та протиріччя. Наведені визначення доводять, що в соціології виховання тлумачиться переважно як вплив соціального середовища на людину, в результаті якого нею засвоюється соціальний досвід [121].

Психологія трактує виховання як процес соціалізації індивіда, становлення і розвитку його як особистості упродовж усього життя у процесі власної активності і під впливом природного, соціального і культурного середовища, а також спеціально організованої цілеспрямованої діяльності батьків і педагогів; набуття індивідом суспільно визнаних і схвалюваних певно спільнотою соціальних цінностей, моральних і правових норм, якостей особистості і зразків поведінки в процесі освіти; діяльність із передачі новим поколінням

суспільно-історичного досвіду; планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку людини з метою формування певних настанов, понять, принципів, ціннісних орієнтацій, що забезпечують умови для її розвитку, підготовки до суспільного життя і праці [177]. Отже, виховання як психологічне явище є результатом взаємодії внутрішніх психічних процесів, які під зовнішніми впливами, самовихованням, саморозвитком і самореалізацією утворюють сукупність вродженого і набутого та виявляють індивідуальність особистості.

Розмаїттям визначень категорії виховання характеризується й педагогічна наука. У ній виховання – це передача досвіду, цілеспрямований уплив на вихованця з метою формування у нього певних якостей (Ю. Бабанський, О. Падалка, П. Підкасистий, І. Підласий, В. Селіванов, С. Смирнов та ін.); цілеспрямований процес формування особистості (Б. Кобзар, В. Лозова і Г. Троцко, Н. Мойсеюк, О. Скрипченко та ін.); процес, заснований на педагогічній взаємодії (Є. Баришніков, І. Бех, А. Василюк, О. Киричук, О. Коберник, Л. Кондрашова, З. Курлянд, В. Ягоднікова та ін.); цілеспрямоване створення умов для розвитку і стимулювання потенціалів внутрішнього саморозвитку особистості (С. Гончаренко, В. Гінецинський, Д. Чернілевський та ін.); соціокультурний аспект, частина процесу соціалізації особистості (В. Безрукова, Н. Бордовська і А. Реан, М. Боритко, Л. Новикова та ін.); багатогранний процес духовного збагачення (В. Сухомлинський, В. Сазонов, І. Харламов та ін.); культурологічний аспект виховання як системи формування творчої особистості (І. Зязюн, М. Фіцула, М. Ярмаченко та ін.); управління процесом формування особистості (Т. Ільїна, В. Крутецький та ін.); цілеспрямована виховна діяльність педагога для досягнення певної мети виховання (В. Галузинський і М. Євтух, Т. Стефановська) [121].

Традиційним є уявлення в педагогіці виховання як передача від старшого покоління молодшому певного суспільно-історичного досвіду або як спеціально організованого цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість дитини, що відображає тільки зовнішній бік виховного процесу, тобто площину діяльності вихователя, оскільки визнає педагога єдиним суб’єктом виховного процесу, без рівноцінної участі дитини. В основі такого підходу вона є об’єктом педагогічного процесу, а вирішальними чинниками її

розвитку визнаються зовнішні впливи, які формують особистість дитини.

Не заперечуючи важливої ролі впливів у вихованні, наполягаємо, що ці впливи повинні бути взаємними. На нашу думку, відрізняється полемічністю і визначення виховання як процесу трансляції досвіду одним поколінням і засвоєння його іншим, а в контексті цих ідей – розуміння особистості дитини як продукту відображення соціального досвіду.

В сучасній педагогіці є поширеною позиція науковців, які виховання тлумачать як взаємодію його учасників. Ми приєднуємося до наукової позиції О. Киричука, З. Курлянд, В. Ягоднікової та інших вчених, які процес виховання тлумачать як закономірну, неперервну і послідовну зміну моментів розвитку взаємодіючих суб'єктів. Таке тлумачення уможливлює розглядати його як соціально-особистісне явище, в якому всі учасники виховного процесу є суб'єктами педагогічної взаємодії на рівні співпраці і співтворчості

До того ж дане визначення найбільш повно відображає психолого-педагогічний контекст процесу виховання, у центрі якого є особистість з її інтересами, здібностями, можливостями, а метою є ідея саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації.

На основі характеристики визначень «якість та виховання» розглянемо більш предметно таке цілісне й широке поняття як «якість освіти і виховання». Підкреслимо, що тільки на початку XXI століття термін «якість освіти» з'явився у нормативних і довідникових виданнях. Так, у вперше виданій в Україні «Енциклопедії освіти» за редакцією В. Кременя вміщено велику серію статей з цієї проблеми: якість вищої освіти, якість дошкільної освіти, якості особистості, моніторинг якості освіти, оцінювання навчальних досягнень учнів, критерії та показники якості навчальної діяльності та ін. [91]. Як зазначає О. Савченко, широке введення нової термінології у мовний обіг насамперед відображає зміну цілей освіти, а отже нові підходи до розуміння, якою має бути якісна освіта і як оцінювати її результативність. Якість освіти є похідною від її цілей і завдань. Вона має відповідати як соціальним потребам держави, так і запитам особистості. Якість освіти – це насамперед її відповідність певним еталонам вимог, що визначені стандартами та нормативами і можуть вимірюватися [191].

Якість освіти і виховання (англ. – quality of education) – певна збалансована відповідність певного освітнього рівня (загальної

середньої, професійно-технічної, вищої тощо) численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості [149].

Як політична категорія якість освіти та виховання акумулює в собі засади освітньої і виховної політики держави на певному етапі її розвитку й основні стратегічні лінії розвитку національної системи освіти і виховання в контексті світових тенденцій.

Як соціальна категорія якість виховання визначає стан і результативність виховного процесу в суспільстві, її відповідність потребам і вимогам суспільства щодо розвитку й формування громадянських, особистісних якостей і компетентностей особистості.

Як категорія управління якість освіти і виховання визначає стратегії впливу на певні показники функціонування освіти і системи виховання та обирає можливі шляхи їх змін і розвитку.

Як педагогічна категорія якість виховання, як і в цілому освіти, є квінтесенцією: 1) сутності поняття; 2) процедур діагностики; 3) аналізу явищ і властивостей суб'єктів виховного процесу.

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що поняття якості виховання та освіти в світі розуміють по-різному. Це пояснюється насамперед різним його трактуванням в тій чи іншій державі. Скажімо, Міжнародний інститут планування освіти в Парижі пропонує під якістю освіти розуміти «якісні зміни в навчальному та виховному процесі і в навколишньому середовищі учнів, які можна зафіксувати як поліпшення їхніх знань, умінь і цінностей»[187, с. 6].

Російські вчені трактують якість освіти і виховання в площині досягненняпевнихнорм. Так, А. Кац [110] та Л. Глічов [63] розуміють якість як інтегральну характеристику системи освіти, що відображає ступінь відповідності досягнутих результатів нормативним вимогам, соціальним та особистісним очікуванням. Більш повне і узагальнено М. Поташник розглядає якість освіти і виховання як співвідношення мети і результату, як міри досягнення мети [197]. С. Шишов та В. Кальней трактують якість освіти як «ступінь задоволення очікувань різних учасників процесу навчання і виховання від наданих освітнім закладом освітніх послуг або ступінь досягнення поставлених в освітіта вихованні мети й завдань» [208, с. 175]. Тобто тут мова йдеться про певні норми (стандарти) й очікування та відповідність ним одержаних результатів, які мають бути якіснішими.

Вітчизняні дослідники, зокрема Н. Островерхова [171], розглядає якість освіти і виховання як сукупну, комплексну, системну, цілісну характеристику, що включає в себе, окрім якості навченості і вихованості, ще й цілу низку параметрів, завдяки врахування яких оцінка результатів навчання і виховання може бути як підвищена, так і зведена до нуля або навіть стати негативною. До них належать: знання, уміння і навички; показники особистісного розвитку, а саме: фізичний, психічний, соціальний і духовний розвиток; негативні ефекти (наслідки) освіти та виховання; зміни професійної компетентності педагога і його ставлення до праці; ріст (чи падіння) престижу закладу освіти в соціумі.

З нашого погляду, за всієї розмаїтності зазначених визначень «якості освіти і виховання» в них є одне загальне положення. Якість освіти та її складових порівнюють з базовими уявленнями, нормами, стандартами («заплановані цілі навчання і виховання», «потреби громадян, підприємств, суспільства і держави»).

Концептуально це збігається із загальновидовим визначенням якості, що дається міжнародним стандартом «ISO 9000:2000. Quality management systems – Fundamentals and vocabulary»: якість це – сукупність властивостей і характеристик продукції або послуг, що дають їм змогу задовольняти потреби, які є або які будуть [68].

Категорія якості освіти та виховання у сучасних умовах розглядається і у вимірах її особистісного орієнтиру. Тобто якість освіти і виховання залежить від міри реалізації мети освіти та виховання. Якість виховання – це характеристика виховної роботи, що визначається сукупністю властивостей, які визначають рівень всебічного розвитку особистості здобувача освіти і відповідають інтересам суспільства і держави. Якість виховання є характеристикою виховного процесу і його результатів, що виражає ступінь їхньої відповідності поширеним у суспільстві уявленням про те, яким має бути виховний процес і якій меті він має служити, виражається в системі індикаторів (показників, нормативів) цілісного фізичного, інтелектуального, соціального і духовного розвитку особистості, яка відбиває ступінь задоволення очікувань різних учасників освітнього процесу, а також ступінь досягнення висунутих перед освітою і вихованням мети і завдань [197].

У широкому значенні якість виховання має такі складові: якість реалізації виховного процесу через рівень майстерності педагога і

рівень розвитку дітей в освітньому процесі, якість умов реалізації виховного процесу, якість управління виховною системою в конкретному закладі [14, с. 35].

О. Савченко, порушуючи проблему якості освіти, виокремлює наступні чинники впливу, називаючи їх зовнішніми тисками, які негативно позначились на якості освіти загалом, так і на якості виховання, зокрема, (подаємо лише ті, що стосуються проблеми дослідження):

– тривала невизначеність ідеологічних установок розвитку держави (затягнувся процес пошуку національної ідеї, консолідації суспільства);

– нарощування відкритої соціальної нерівності, яка нівелює права частини громадян на забезпечення дітям якісної освіти, змістовне дозвілля;

– демографічна та економічна кризи, що зумовили значні зміни у мережі закладів освіти, особливо у сільській місцевості, зменшення витрат на всі види організації навчально-виховного процесу;

– постійне погіршення екологічної ситуації, частотність екологічних катастроф, епідемій збільшились ризики для дитячого здоров'я; розхитування ролі сім'ї, як найважливішого соціального інституту стабільного розвитку держави, зумовило поширення безвідповідального батьківства, насильства над дітьми; бурхливий розвиток ЗМІ, доступ дітей до неякісної інформації, засилля реклами безмежного споживання тощо [191].

На думку окремих науковців, «якість виховання» можна розглядати як характеристику виховної роботи і її результатів, що виражає міру їхньої відповідності поширеним у суспільстві уявленням про те, яким має бути виховний процес і якій меті він має служити.

З точки зору сучасних наукових підходів, якість виховання характеризується сукупністю критеріїв – умов, освітнього процесу, управління і результатів цього процесу [19, с. 23].

Провідні науковці у галузі теорії і методики виховання (Т. Алєксеєнко, І. Бех, К. Журба, Л. Канішевська, О. Киричук, Г. Пустовіт та ін.), з думкою яких ми суголосні, до концептуальних характеристик якості виховання віднесли такі положення: якість виховання є національним пріоритетом; висока якість виховання передбачає органічний зв'язок теорії і практики; модернізація виховання спрямована на забезпечення її якості відповідно до

найновіших досягнень вітчизняної і світової науки, культури та соціальної політики. Згідно з цим, інноваційний виховний процес пов'язується сьогодні з реалізацією нової парадигми виховання, яка полягає в розумінні дитини як суб'єкта і мети виховання, орієнтує на усвідомлення виховання як соціально-педагогічного явища, на підвищення виховного потенціалу освітнього середовища та проектування цілісного виховного простору.

Якість виховання, як на наш погляд, опирається на три ключові аспекти: мета і зміст виховання, рівень професійної компетентності педагогів і організації їхньої діяльності, стан матеріально-технічної і науково-інформаційної бази освітнього процесу. До визначення якості виховання також необхідно застосовувати комплексний підхід, оскільки «якість» охоплює – якість визначеної мети, якість виховного процесу, якість управління, якість результату.

Тому, якість мети виховання обумовлює критерії – обґрунтованість завдань, забезпечення всебічного розвитку особистості, створення життєвого простору для вихованців. При дотриманні цих критеріїв якості важливу роль відіграє якість виховного процесу (зміст виховання, виховні технології, форми і методи виховання, тощо), що безпосередньо забезпечують цілісний розвиток учнів. Критеріями якості процесу виховання визначено – рівень фізичного, інтелектуального, соціального і духовного розвитку учнів, ефективність виховної системи закладу освіти. Ще одним елементом якості виховання може бути є якість результатів виховної роботи школи (поточні і підсумкові результати діагностування рівня розвитку і вихованості учнів та ін.

Щодо критеріїв якості управління вихованням, то визначаємо наступні – налагодженість управлінських механізмів і модернізація управління; кваліфікація управлінських кадрів.

Дефініція «якість виховання» з позиції кожного суб'єкта освітнього процесу (держави, дітей, батьків, педагогів, керівників) теж трактується порізному. Розглянемо дані позиції. Для держави – потреба суспільства в якісному вихованні; спрямовуючи фінансові ресурси в систему освіти, поширюючи її доступність, органи виконавчої влади хотіли б мати підтвердження соціальної та економічної доцільності вкладених коштів. Для дітей – це створення для них умов для задоволення власних потреб і самореалізації. Для батьків – це ефективне виховання, тобто рівень вихованості і культури поведінки; збереження здоров'я дітей, як фізичного, так і

психічного тощо. Тому батькам необхідно бачити конкретні результати виховної роботи з їхньою дитиною. Для педагогів – це позитивна оцінка їхньої діяльності керівниками, батьками; успішне виконання освітньої програми всіма учнями; оптимальний добір методів і прийомів виховної роботи з дітьми; підтримка інтересу дітей до різних видів диттєдіяльності, успішний їхній розвиток; збереження та зміцнення здоров'я кожної дитини, раціональне використання часу дітей і вихователя; забезпеченість виховного процесу всіма необхідними методичними рекомендаціями. Для керівника – висока оцінка діяльності педагогів батьками і дітьми, підвищення престижу та іміджу закладу освіти; збереження здоров'я дітей, раціональне використання часу дітей і педагога; успішність виховної діяльності педагогів і дітей.

Отже, на підставі аналізу вивчених джерел ми розуміємо якість виховання як багатовимірну модель соціальних норм і вимог до особистості, виховного середовища, в якому відбувається її всебічний розвиток, та системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання людини. У звязку з цим системне дослідження управління якістю виховання в закладі агальної середньої освіти передбачає вивчення комплексу проблем, які охоплюють: а) з'ясування сутності базових понять якості виховання (її означення, структурні компоненти, властивості, критерії й норми тощо); б) визначення процедур і показників оцінювання якості виховання (як змісту виховної роботи, як її результаітів і як функціональної системи); в) проведення моніторингу та прийняття управлінських рішень задля забезпечення встановлених норм якості виховання в закладі освіти на всіх її рівнях.

1.2. Загальні основи управління якістю виховання в закладі загальної середньої освіти

Існують різні підходи до опису принципів побудови систем управління якістю виховання, але в цілому їх об'єднує одна ідея – в основі такого опису повинна лежати загальна концептуальна модель управління.

Під управлінням, як відомо, в широкому сенсі розуміється функція складно організованих систем (біологічних, технічних, соціальних), що забезпечує збереження їх структури, підтримання режиму функціонування та сталого розвитку, реалізацію цілей

системи. Менеджмент є атрибутом виключно соціальних систем, він існує тільки в організаціях [122].

Управлінням у вузькому сенсі називають самі організаційні структури і адміністративні органи, які здійснюють управлінські функції. В інтересах ефективного управління необхідно чітко визначити структуру системи управління і взаємозв'язок її ланок. У загальному випадку вирішення цієї задачі приділяється так званому структурному управлінню. Крім того, слід визначити і сформувати такі характеристики системи і її підсистем, щоб вони були здатні виконувати свої цільові функції. Це досягається на основі параметричного управління. Рішення ж ситуативних управлінських завдань, пов'язаних з реакціями системи на зміни зовнішнього і внутрішнього середовища, лежить в зоні так званого ситуативного управління. Коли управління будується з урахуванням тенденцій розвитку системи і її оточення і (або) направлено на ліквідацію (компенсацію) можливих несприятливих наслідків, то його можна назвати проактивним, випереджаючим.

Будь-яке управління можна розглядати як взаємодію керуючої (суб'єкт управління) і керованої (об'єкта управління) підсистем, в результаті якого об'єкт управління переходить з деякого вихідного стану в бажане кінцеве. Кожний стан об'єкта управління описується конкретним набором вимірюваних характеристик (показників), і завдання управління може бути описана через зміну станів об'єкта – значень цих показників або формування у об'єкту управління нових характеристик (надання йому нових якісних властивостей). При цьому навіть якщо початковий і кінцевий стан об'єкта збігаються, це можна розглядати як окремий випадок керування, який має на меті підтримку стабільного стану об'єкта.

Таким чином, в управлінні завжди є об'єкт управління, який описується деякою сукупністю властивостей (характеристик), що визначають його стан (початковий, кінцевий, проміжний), програма управління як спосіб переведення об'єкта з одного стану в інший і суб'єкт управління, що формує і реалізує цю програму. Незмінним у будь-якій системі управління залишається і характер відносин: керуюча підсистема надає цілеспрямований вплив на керовану підсистему, і ці дії приймаються (сприймаються) останньої. Цей висновок добре узгоджується з відомим висловом засновника кібернетики Норберта Вінера, який стверджував, що управління є

змістом повідомлень, які ефективно впливають на поведінку їх одержувача.

Можна сформулювати перелік умов, при відсутності яких ні про яке управління, в тому числі управління якістю виховання, взагалі не може йти мова, а саме:

1. Це наявність чітко сформульованої мети управління якістю виховання і критеріїв її досягнення, визначених напочатку процесу управління.

2. Наявність достовірної інформації про стан об'єкта управління на будь-якому етапі управлінського циклу.

3. Можливість вимірювання показників стану об'єкта управління на будь-якому етапі управлінського циклу.

4. Наявність певного переліку альтернативних варіантів досягнення цілей управління – способів реалізації програми забепечення якості виховання та формалізованого методу побудови і врахування різних альтернатив.

5. Можливість досить повної оцінки наслідків здійснення кожної з альтернатив, в тому числі і з точки зору її відповідності або невідповідності цілям і існуючим обмеженням.

На основі загальних основ управління перейдемо до характеристики поняття «управління якістю виховання» як ключового у нашій роботі, а це передбачає виявлення специфіки керуючої і керованої систем, а також дії, що управляє.

У нормативних документах із менеджменту освіти управління (менеджмент) якості потрактовано як:

- менеджмент: скоординована діяльність з керівництва та управління організацією;
- менеджмент якості: скоординована діяльність з керівництва та управління організацією стосовно до якості;
- система менеджменту: система для розробки політики цілей і досягнення цих цілей;
- система менеджменту якості: система менеджменту для керівництва та управління організацією стосовно до якості [46].

У окремих документа і стандартах розрізняються також поняття «планування якості», «забезпечення якості», «керування якістю» і «поліпшення якості».

У нашому випадку планування якості виховання – це частина менеджменту якості, що спрямована на встановлення цілей у сфері

якості і на визначення операційних процесів життєвого циклу продукції і відповідні ресурси для досягнення мети в області якості.

По суті, планування якості виховання – це і є опис бажаного результату (кінцевого стану об'єкта управління), що виступає метою управління, а також всіх фіксованих проміжних станів і необхідних для переходу ресурсів. Типовим прикладом планування якості освіти є розробка індикаторів якості виховання на рівні освітнього закладу - програм моніторингу, дорожніх карт тощо.

Забезпечення якості виховання – важливий складник менеджменту якості, який зосереджений на створенні впевненості, що вимоги до якості виховання будуть виконані. Під забезпеченням якості виховання розуміються всі заплановані до реалізації види діяльності в рамках системи менеджменту якості (програми управління), що визначають можливість і умови надання об'єкту управління необхідних якісних характеристик. Забезпечення якості стосовно до виховання – це його розроблення комплексу необхідних заходів щодо досягнення показників якості виховання на рівні вимог, встановлених в документах (положеннях, програмах тощо), іншої нормативної документації. Елементами системи забезпечення якості виховання виступають розробка виховних систем закладів загальної середньої освіти, змісту виховання, розподіл відповідальності та повноважень, організація взаємодії і т.д.

Отже, управління якістю виховання є важливим складником і частиною менеджменту освіти, що спрямований на виконання вимог до самої якості виховання. Управління якістю виховання – це методи і види діяльності оперативного характеру, що спрямовані на успішну реалізацію програми виховання, регулювання і контроль виховного процесу, своєчасне усунення невідповідностей і відхилень даного процесу.

Основна відмінність управління якістю виховання від забезпечення якості полягає в тому, що останнє означає побудову доцільної системи управління, а перше – її результативне функціонування. Управління якістю виховання передбачає активний вплив керуючої підсистеми на об'єкт управління, що приводить до зміни його стану. Тому його можна вважати активним способом впливу на якість.

Таким чином, під управлінням якістю виховання слід розуміти цілеспрямований і безперервно здійснюваний вплив на процеси і умови виховної діяльності, що забезпечують досягнення мети,

завдань та прогнозованих результатів виховання, які найкраще відповідають потребам суспільства, держави і суб'єктів виховання (педагогів, батьків, учнів).

Поряд із поняттям управління якістю виховання використовують і поліпшення якості виховання, що найчастіше розуміється як частина менеджменту якості, що зосереджена на збільшенні здатності виконати вимоги до якості виховання.

Отже, всі складники управління якістю виховання: планування, забезпечення і аналіз якісних результатів, що виконуються на новому витку (циклі) управління, зорієнтовані на досягнення більш високих значень показників якості процесів і (або) результатів виховної діяльності, підвищення ступеня задоволеності суб'єктів виховання, підвищення ефективності виховної роботи і усунення причин виявлених невідповідностей.

Досягти досконалості в такому складному виді діяльності, яким є управління якістю виховання, неможливо відразу. Цього можна домогтися лише через довгий ряд поліпшень, які охоплюють усі етапи процесу управління. Принцип постійних поліпшень рівня вихованості, розвитку школярів – сьогодні настільки міцно увійшов в повсякденну практику кращих закладів ЗСО, що деякі дослідники з повною на те підставою пишуть про необхідність формування у персоналу «потреби до поліпшень».

Для ефективної організації процесу управління якістю виховання необхідно, щоб були чітко визначені основні категорії управління, що дозволяють краще усвідомити й організувати весь процес.

Мета управління – досягнення необхідного рівня якості виховання. Йдеться про те, яку сукупність властивостей і який рівень якості виховання необхідно визначити, а потім досягти, щоб дана сукупність і даний рівень в максимальному ступені відповідали встановленим вимогам.

Суб'єкти управління – керівні органи всіх рівнів і особи, покликані забезпечити досягнення і збереження заданого рівня якості виховання.

Об'єкт управління – якість системи виховання, якість виховного процесу та якість результатів виховання. Об'єктом управління може виступати або вся сукупність властивостей системи виховання (процесу, результату), або якась їх частина або окрема властивість. Зокрема, об'єктом управління може бути визначена

конкурентоспроможність випускника, його загальна культура, рівень вихованості та всебічного розвитку, рівень його компетентності або будь-якої іншої властивості, характеристика виховної роботи школи і т.д.

Адже об'єктом управління якістю згідно, міжнародних стандартів І СО 9000, може бути:

- діяльність або процес;
- результат діяльності або процесів, який, в свою чергу, може бути матеріальним, нематеріальним або комбінацією з них;
- організація, система чи окрема особа;
- будь-яка комбінація з них [68].

Важливим елементом управління якістю виховання є й методи управління, тобто способи, якими суб'єкти управління впливають на елементи системи виховання та виховного процесу, забезпечуючи досягнення запланованого результату. Традиційно виділяють наступні групи методів:

- *економічні,* що забезпечують створення економічних умов, що спонукають працівників освітньої сфери вивчати запити учнів та батьків, організовувати і здійснювати виховну діяльність, що задовольняє ці потреби та запити;
- *соціально-психологічні*, що впливають на мотивацію учасників виховного процесу для досягнення високої якості виховання, а також передбачають, з одного боку, заохочення педагогічних працівників за досягнення високої якості виховної роботи, а з іншого – систему санкцій за неякісий рвень її організації;
- *організаційно-розпорядчі,* здійснювані за допомогою обов'язкових для виконання програм, наказів, вказівок керівників;
- *педагогічні,* які включають усі етапи створення якості виховання від педагогічного проєктування до педагогічного аналізу і забезпечують оптимальну взаємодію всіх суб'єктів виховання [122].

До провідних принципів управління якістю виховання науковці здебільшого відносять наступні.

1. *Орієнтація на кінцевий результат і визначену мету виховання.*

Даний принцип вимагає прогнозування реального кінцевого результату виховної роботи, її зорієнтованість на визначену мету і завдання виховання. Тому на перше місце ставляться маркетингові дослідження, аналіз реального виховного процесу, задоволеність

учнів та батьків результатами виховання в школі, які служать механізмом, що регулює виховну діяльність.

Завдання реалізації даного принципу в умовах масової школи надзвичайно складне, але це один з найважливіших напрямків модернізації виховного процесу відповідно до сучасних вимог. Ще однією причиною актуальності даного принципу є глобалізація освіти. Формування єдиного європейського і світового освітнього простору призвели до появи такого поняття, як «мультикультурне виховання».

Застосування принципу зорієнтованості на кінцевий результат та мету виховання вимагає:

- визначення зовнішніх і внутрішніх чинників, які можуть впливати на процес виховання та його управління, зацікавлених сторін, виявлення їх очікувань;
- забезпечення збалансованого підходу до аналізу запитів і потреб суб'єктів виховання, зацікавлених сторін (держави, суспільства в цілому, регіонів, громади, школи та ін.);
- доведення цих потреб і очікувань до всього персоналу закладу загальної середньої освіти;
- встановлення ступеня задоволеності усіма щодо визначеної мети і завдань виховання, вимір рівня їх задоволеності;
- управління взаємодією зі усіма зацікавленими суб'єктами виховання.

2. *Лідерство керівництва.* Керівники забезпечують єдність мети і напрямків виховної діяльності. Їм слід створювати та підтримувати таке внутрішнє середовище, в якому педагогічні працівники можуть бути повністю залучені до реалізації мети і провідних напрямів виховної роботи. Сьогодні очевидно, що для того, щоб привести свій заклад освіти до успіху, мало бути знаючим керівником, треба стати лідером. Ефективне управління організацією, управління якістю освіти та виховання, впровадження системи якості – це ті сфери діяльності, які не здатні існувати без лідерства. На зміну адміністрування та тотального контролю приходить зовсім інша функція. Лідер стає наставником, порадником, помічником, навіть фасилітатором. Ці ролі незвичайні для керівника, тому гостро постає питання про навчання лідерству.

Застосування цього принципу вимагає:

- демонстрація високим стандартам якості виховання власним прикладом;

- розуміння та реагування на зовнішні зміни;
- чітке прогнозування майбутнього своєї освітньої організації;
- створення атмосфери довіри;
- забезпечення персоналу необхідними ресурсами і свободою дії в рамках відповідальності і повноважень;
- ініціювання, визнання і заохочення педагогічних працівників до інновацій у вихованні;
- підтримки відкритих і чесних взаємовідносин;
- психолого-педагогічна і методична підготовка педагогів та їх професійний розвиток;
- мотивації вчителів на підвищення якості виховання.

3. *Залучення педагогічних працівників.* Педпрацівники становлять важливу складову закладу освіти, і їхнє повне залучення дає можливість організації з вигодою використовувати їх здібності. Успіх сучасного закладу освіти визначається, перш за все, відносинами «лідер – команда». Це означає, що заклад освіти повинен являти собою систему взаємодіючих команд, а не жорстку ієрархічну структуру. Принципи командної організації виховного процесу, проєктування виховної системи школи, тимчасові творчі колективи покликані забезпечити спільний успіх та прогнозований результат. При цьому зазвичай використовується така організаційна форма, як проєктне управління. Залучення всіх педагогічних працівників до роботи у команді забезпечується принципом партисипативного управління, тобто надання всім членам команди реальної можливості брати участь в прийнятті управлінських рішень. Така організація народжує в людях почуття причетності, яке підсилює мотивацію до творчої праці.

Застосування даного принципу вимагає:

- ініціативи і відповідальності педагогічних працівників:
- активного пошуку можливостей поліпшення якості виховної роботи;
- прагнення до безперервного підвищення своєї професійної компетентності;
- бажання до обміну досвідом і знаннями;
- створення позитивного іміджу свого закладу освіти.

Від керівництва школою вимагається забезпечити умови, при яких персонал буде:

- отримувати задоволення від роботи;

- відчувати почуття гордості за належність до даного закладу освіти;
- заохочуватися за пропозиції щодо поліпшення якості виховання в школі.

4. *Процесний підхід.* Бажаного результату досягають ефективніше, якщо діяльністю та пов'язаними з нею ресурсами управляють як процесом. Більшість фахівців в області менеджменту якості вважають, що всі види діяльності, що здійснюються в організації, має сенс розглядати як процеси. Мова йде не тільки про іншу організації діяльності, але і про феномен процесного мислення, при якому змінюється розуміння ролі і місця працівника в організації.

Застосування даного принципу вимагає:

- визначення виховання як процесу управління розвитком особистості;
- ідентифікації результатів моніторингу якості виховання як процесу і його результату;
- визначення взаємодії процесів навчання, виховання і освіти;
- оцінки впливу виховного процесу на суб'єктів виховання;
- встановлення чітких прав, повноважень і відповідальності за управління виховним процесом;
- визначення внутрішніх і зовнішніх чинників, які впливають на якість управління вихованням;
- проєктування виховної системи школи, виховного процесу, їх ресурсного забезпечення;
- аналіз, регулювання і корекція процесів виховання.

5. *Системний підхід до менеджменту.* Виявлення, розуміння та управління взаємопов'язаними елементами якості виховання як системи сприяють результативності та ефективності організації при досягненні її цілей. Системний підхід вимагає координації всіх аспектів виховної діяльності в закладі освіти. Перш за все, це веде до узгодження завдань, що виникають при управлінні якістю виховання, з місією, метою виховання та іншими компонентами виховної системи школи, структури виховання і т.п.

Застосування принципу вимагає:

- визначення системи шляхом встановлення і розробки комплексу взаємопов'язаних структурних елементів, що забезпечують досягнення мети виховання;

- проєктування виховної системи школи, при якій цілі досягаються найбільш афективних шляхом;
- розуміння взаємозв'язків елементів у виховній системі;
- постійний розвиток виховної системи закладу загальної середньої освіти через вимірювання і оцінювання її якості та ефективності;
- документування проєкту виховної системи школи.

6. *Постійне поліпшення (безперервне вдосконалення).* Постійне поліпшення виховної роботи в школі в цілому слід вважати незмінною метою. Будь-яке поліпшення починається з людини, із зміни її світогляду, системи цінностей, вдосконалення знань, навичок, умінь, особистих якостей. Наступний крок – удосконалення роботи команди, перш за все, за рахунок створення доброзичливої атмосфери. Далі слід забезпечити поліпшення виховного середовища життєдіяльності школи.

Застосування принципу вимагає:

- формування у кожного керівника та педагогічного працівника потреби в постійному поліпшенні своєї діяльності і її результатів;
- застосування основних концепцій постійного поліпшення;
- періодичної оцінки відповідності встановленим критеріям досконалості для визначення галузей потенційного поліпшення;
- постійного підвищення ефективності всіх процесів;
- навчання педагогів методам і засобам постійного поліпшення;
- визначення вимірників і цілей поліпшення;
- визнання поліпшень.

7. *Прийняття рішень на основі фактів.* Ефективні рішення ґрунтуються на аналізі даних та інформації. Система показників, що описують виховну діяльність закладу освіти, включає: фінансово-економічні показники, показники результативності виховної роботи і задоволеності суб'єктів виховання, характеристики виховного процесу, показники можливостей для навчання та професійного зростання керівників та педагогічних працівників. Сукупність цих множин становить так звану збалансовану систему показників. Вони поєднують місію, бачення та стратегію закладу освіти з оцінками результатів поточної діяльності, дозволяючи приймати грамотні управлінські рішення.

Приймаючи рішення на основі фактів, ми знижуємо втрати від неефективних управлінських рішень і одночасно накопичуємо інформацію, яка поступово перетворюється в організаційне знання.

Застосування принципу вимагає:

- вимірювання та збору даних та інформації, що відносяться до показників якості виховання;
- забезпечення впевненості в достовірності і точності даних і інформації;
- використання апробованих методів для аналізу даних та інформації;
- розуміння цінності відповідних статистичних методів;
- прийняття рішень і виконання дій на основі балансу результатів аналізу, фактів, досвіду та інтуїції.

8. *Створення взаємовигідних відносин з усіма суб'єктами виховання.* Заклад освіти та суб'єкти виховання є взаємозалежними, і їх взаємовигідні стосунки підвищують спроможність обох сторін забезпечити якісне виховання в школі. Сьогодні мова повинна йти про вибудовування довгострокових стратегічних партнерських відносин з усіма суб'єктами виховання, в основі яких – прагнення до якості та досконалості виховного процесу. На це орієнтує й Концепція нової української школи.

Застосування цього принципу вимагає:

- ідентифікації основних суб'єктів партнерської взаємодії;
- встановлення відносин з партнерами на основі балансу короткострокових і довгострокових цілей;
- відкритості;
- ініціювання спільних розробок і поліпшень якості виховного процесу;
- спільної роботи зі створення виховного середовища та його естетизації;
- обміну інформацією та планами на майбутнє;
- визнання досягнень і поліпшення виховної роботи в школі.

До загальних принципів теорії управління якістю виховання можна додати й інші, за деяких визначальних умов. Такими умовами один з російських фахівців в сфері якості А. Гличев називає:

- наявність заданих (ймовірних) значень характеристик (параметрів) стану керованого об'єкта і функцій їх зміни (програм поведінки об'єкта);

- нестійкість об’єкта по відношенню до програми (наявність ймовірності відхилень параметрів від заданих значень);
- наявність способів і засобів для виявлення і вимірювання відхилень об’єкта від заданої програми або значень параметрів;
- наявність можливості впливати на керований об’єкт з метою усунення виникаючих відхилень [63, с.98].

Як було зазначено раніше, вимоги до якості виховання визначаються з урахуванням різноманітних потреб держави та її інститутів, суспільства і особистості, встановлюються і фіксуються в законодавчих документах, концепціях і програмах виховання і т.д. Параметри якості виховання з встановленням досить чітких меж і значень показників входять в програми моніторингу ефективності виховної діяльності закладу загальної середньої освіти, різних рейтингів тощо. Ці моніторинги і рейтинги, як інструменти управління якістю виховання, мають на меті стимулювати керівництво освітніх установ до зміни значень показників виховної діяльності (в кращу сторону, звичайно), тобто до зміни стану (рейтингової позиції, наприклад) керованого ними закладу ЗСО. Зі сказаного випливає, що перша умова управління у випадку з якістю виховання задовольняється.

1.3. Моніторинг та діагностика як інструменти визначення якості виховання

Вимоги сучасності вимагають оновлення системи освіти і виховання в Україні з урахуванням принципів індивідуалізації, диференціації, гуманізації та демократизації, а також її орієнтації на особистість. Пошук і впровадження сучасних виховних систем детермінує необхідність оптимізації педагогічного процесу в закладі загальної середньої освіти і передбачає створення умов для повноцінного особистісного розвитку школяра та його творчої самореалізації. Тобто, виховання особистості школяра, здатного постійно вчитися, самовдосконалюватися, творити й примножувати суспільне багатство, сприяти консолідації української нації в європейську та світову спільноти, що, й актуалізує проблему управління якості виховання. Пріоритетним напрямом забезпечення якості виховання є його моніторинг та науковий супровід. Засадами сучасних моніторингових досліджень у галузі освіти і виховання є точні масові педагогічні вимірювання, пов’язані з об’єктивним

оцінюванням досягнутого учнями рівня розвитку та вихованості і встановленням їх відповідності меті освіти і виховання.

Вирішення цієї проблеми вимагає пошуку теоретичного обґрунтування й розробки нових стратегій діяльності педагогічних колективів щодо забезпечення прогнозування якості виховного процесу, впровадження системи моніторингу задля мобілізації зусиль всіх суб'єктів виховання на забезпечення його якості.

У сучасній психолого-педагогічній літературі набувають актуальності праці, присвячені загальним питанням дослідження моніторингу в освітньому процесі (В. Беспалько, Н. Вербицька, В. Гузєєв, Н. Дерзкова, Г. Єльникова, Є. Заїка, В. Кальнєй, В. Лізинський, О. Майоров, О. Орлова, С. Подмазін, В. Хлєбніков, С. Шишов та ін.).

У наукових доробках М. Аузіної, О. Вороніна, Г. Голуб, Е. Зеєра, В. Зубко, К. Кайданова, В. Копелєва, Г. Пальм, І. Підласого, Л. Рибалко, С. Савченко, Г. Цехмістрової, В. Циби, Л. Ярощук та інших висвітлюється сутність, особливості та компоненти освітнього моніторингу, аналізуються засоби його здійснення. У свою чергу, концептуальні основи моніторингу виховання аналізують у своїх наукових працях О. Бикова та А. Денисенко. Педагогічний моніторинг як управлінська складова педагогічного процесу розглядається Г. Єльниковою та П. Матвієнком, а загальні питання педагогічного моніторингу аналізує С. Подмазін.

Проте, проведений аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що проблемі моніторингу якості виховання учнів присвячено недостатньо наукових досліджень. А відтак, потребує конкретизації сутність поняття моніторингу якості виховання як педагогічної категорії. Невизначеними на сьогодні залишаються структура цього поняття та процедура проведення моніторингу; також необґрунтованим є змістово-процесуальний інструментарій реалізації моніторингу якості виховання у закладі загальної середньої освіти.

Аналіз особливостей моніторингу якості виховання вимагає перш за все обґрунтування сутності понять «моніторинг» та «моніторинг якості виховання».

Термін «моніторинг» походить від «латинського «monitor» – остерігаючий», тобто той, що попереджає, наглядає, нагадує [55].

На сьогодні моніторинг вивчається різними науками та використовується в різних сферах практичної діяльності. Розкриємо

його сутність в контексті педагогічної науки. У «Тлумачному словнику української мови» значення слова моніторинг визначається, по-перше, як постійний контроль за будь-яким процесом із метою виявлення його відповідності бажаному результату або першопрогнозам; по-друге, як спостереження за навколишнім середовищем, оцінка та прогноз його стану у зв'язку з господарською діяльністю людини; і, по-третє, як збір інформації для вивчення громадської думки щодо якогось питання [194, с.529]. У словнику С. Ожегова пропонується таке трактування даного терміна: «безперервне стеження за яким-небудь процесом із метою виявлення його відповідності бажаному результату»[168, с. 538]. З такою думкою погоджується низка науковців. Проте Л. Качалова зазначає, що моніторинг – це система заходів щодо набуття та аналізу інформації з метою вивчення, оцінювання якості професійної підготовки й прийняття рішень про розвиток навчально-виховного процесу на основі аналізу виявлених типових особливостей та тенденцій [109, с.62].

Справедливою є думка А. Денисенко, яка наголошує, що феномен моніторингу доцільно розглядати в трьох площинах:

- як *процес,* моніторинг – це циклічний процес порівняння, зіставлення, оцінювання існуючого стану виховної системи закладу освіти із запланованим (еталоном, стандартом, бажаною моделлю виховної системи) та прийняття на цій основі управлінського рішення щодо поточного коригування структури виховної системи чи процесів, що в ній відбуваються;
- як *система,* моніторинг − це інформаційна система, яка постійно поповнюється завдяки безперервності відстеження певного об'єкта управління за виділеними параметрами та критеріями їх відстеження, що включає обов'язковий поточний контроль, оцінку, корекцію стану об'єкта, з метою прийняття оперативного управлінського рішення щодо прогнозування напрямів подальшого розвитку керованого об'єкта з урахуванням рефлексивного ставлення до цього всіх учасників освітнього процесу;
- як *технологія,* моніторинг є сукупністю певних етапів та відповідних засобів (розробка еталону виховної системи, критеріїв та показників оцінювання її стану, зіставлення еталонної виховної системи з реально існуючою, обґрунтування моделі виховної системи навчального закладу, вивчення процесу її розвитку, підсумковий

контроль стану виховної системи та корекція розробленої моделі) [82, с.65].

Таким чином більшість науковців схильні розглядати педагогічний моніторинг як форму організації збору, зберігання, обробки й розповсюдження інформації про діяльність педагогічної системи, що забезпечує безперервне стеження за її станом і прогнозування її розвитку.

Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що моніторинг у педагогічній науці розуміють як:

– систему організації збирання, збереження, опрацювання й подальшого поширення інформації про функціонування певної педагогічної системи, що дає змогу не тільки забезпечити безперервне стеження за її станом та змінами, але й спрогнозувати подальший розвиток цієї системи (О. Бєлкін, М. Бершадський, В. Гузєев, С. Кузенкова, Д. Матрос, Н. Мельникова, Д. Полєв та інші);

– вимірювання і оцінювання результатів освіти, які дозволяють об’єктивно й достовірно проаналізувати перебіг педагогічного процесу та його результати (М. Грабар, Г. Єльникова);

– систему контрольних і діагностичних заходів, що забезпечують контроль динаміки засвоєння школярами освітнього матеріалу та коригування цього процесу (В. Кальнєй, С. Шишов);

– діагностику стану процесу освіти (О. Абдуліна, В. Андрєєв, Т. Стефановська та інші);

– контроль якості освітнього процесу (В. Міжеріков, З. Рябова та інші);

– регулярне, спеціально організоване систематичне спостереження в динаміці, оцінювання та прогнозування стану навчального процесу з метою отримання необхідної інформації для його коригування й розвитку (Н. Байдацька, Г. Коджаспірова, Ю. Коджаспіров, Л. Куликова, О. Пульбере, О. Сергеєва) та ін.

Актуальною у контексті вище сказаного є думка А. Денисенко, яка наголошує, що такі поняття, як «освітній моніторинг» і «педагогічний моніторинг», які в літературі переважно ототожнюються або підміняються один одним, слід розмежовувати. Освітній моніторинг, підкреслює автор, проводиться стосовно процесів, що відбуваються в системі освіти; педагогічний стосується безпосередньо різних сторін педагогічного процесу, у тому числі навчання і виховання [82, с. 56].

На основі узагальнення наукових джерел під моніторингом будемо розуміти спеціально організоване і систематичне спостереження, збирання, збереження, опрацювання й подальше поширення інформації за станом об’єктів, явищ, процесів з метою їх оцінки, контролю та прогнозування розвитку.

Отже, метою моніторингових досліджень є виявлення відповідності бажаному результату. Важливим є не стільки виявлення і збіг результату з еталоном, скільки прогнозування подальшого розвитку об’єкта з метою попередження небажаних результатів.

Варто зазначити, що досить близьким до поняття «моніторинг» є «діагностика», що дозволяє визначити тенденцію діагностичної спрямованості моніторингу (О. Абдуліна, В. Андреєв, Н. Байдацька, О. Бєлкін, В. Безпалько, Н. Вербицька, В. Воловник, А. Денисенко, Т. Єсенкова, В. Ландсман, Т. Стефановська та інші).

Діагностика (від грецьк. diagnosis – розпізнання) – засіб виявлення результатів і практика оцінювання якості виховної діяльності, стану педагогічних процесів і явищ, а також диференційована процедура отримання інформації щодо показників, критеріїв, ознак та віднесення їх до певного класу, в результаті чого отримують достатньо повне уявлення про реальний стан окремих параметрів якості виховання.

Тому діагностика характеризується більш диференційованим підходом до оцінювання певних явищ педагогічного процесу на відміну від моніторингу, для якого характерне тотальне оцінювання. Тому моніторинг не зводиться до діагностики, хоча й використовує систему понять, включаючи критерії, показники, норми.

Дійсний моніторинг містить у собі багатий комплекс процедур, що дозволяють виявити динаміку розвитку системи у певний період. Досить часто у визначенні педагогічного моніторингу відзначають таку важливу його ознаку, як установлення відповідності досліджуваного об’єкта певним нормам, стандартам, вимогам. Наприклад, у деяких сучасних словниках можна знайти таке визначення: педагогічний моніторинг – це регулярне стеження за показниками розвитку особистості та його умовами з метою запобігання відхиленням від норм [87]. Тоді педагогічний моніторинг розглядається як неперервний, відновлюваний і динамічний цикл, який чітко реагує на певні зміни.

Отже, педагогічний моніторинг характеризується наступними ознаками: систематичність спостережень, превентивний характер,

установлення відповідності досліджуваного об’єкта певним нормам, стандартам, вимогам, неперервність, динамічна циклічність, реагування на певні зміни.

Завдяки багатовекторному спрямуванню педагогічного моніторингу та евристичності аналітичних процедур можна вирішувати проблеми узгодження функціонування всіх компонентів виховного процесу і значно підвищити їх ресурсний потенціал. За такого підходу моніторинг якості виховання слід розглядати у межах педагогічного моніторингу і трактувати його як процес, який полягає у визначенні реального рівня вихованості учнів шляхом неперервного відстеження, а також у виявленні результатів виховного процесу (динаміки розвитку) та розробки коригуючої програми задля оптимізації.

У цьому контексті зауважуємо, що моніторингу якості виховної роботи у закладі загальної середньої освіти притаманні три важливі властивості:

1) інформація, отримана в ході моніторингу, повинна об’єктивно відображати реальний стан організації виховної роботи у закладі освіти, що в свою чергу сприятиме пошуку модифікованого її змісту та оновлених форм і методів реалізації, управлінських технологій;

2) така інформація об’єктивно відображає виховні цілі, завдання, організацію та управління виховним процесом, сприяє підвищенню якості проєктування виховної системи та виховного процесу у закладі освіти;

3) складність системи моніторингу пов’язана зі значною кількістю її елементів, відкритістю, характером взаємодії суб’єктів моніторингу, що важко формалізувати [120, с.36].

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу з досліджуваної проблеми, нами визначено об’єкти моніторингу якості виховання у закладі загальної середньої освіти:

– виховна система на рівні класів і школи;

– змістово-методичне забезпечення організації виховної роботи;

– взаємодія суб’єктів освітнього процесу задля створення сприятливого виховного середовища;

– якість і результативність організації виховної роботи.

Тоді предметом моніторингу якості виховання, за нашим висновком, є статистичні дані про стан спроєктованої виховної системи та виховного процесу, компетентність суб’єктів організації

виховної роботи, рівень розвитку школярів, а дослідницькими засобами будуть офіційні документи, дослідницькі матеріали.

Доцільним бачиться виділення трьох взаємозалежних етапів моніторингу якості виховання. На першому етапі (підготовчому) відбувається формулювання мети, завдань, принципів та факторів впливу на моніторинг якості виховання у закладі ЗСО. На другому етапі (організаційно-практичному) визначаються об'єкт, суб'єкти, змістово-процесуальний інструментарій та відбувається практична реалізація моніторингової діяльності. Третій етап (аналітико-корекційний) передбачає аналіз результатів моніторингу, їх оцінку, вміщує аналіз роботи за визначеними показниками. На цьому етапі коригуються також плани, форми організації виховної роботи, прогнозується оновлена її структура на основі модифікації змісту, форм і методів.

Кожен із зазначених етапів, на нашу, передбачає використання системи різноманітних методів моніторингу якості виховання у закладі ЗСО, до яких варто віднести: незалежну характеристику, експертну оцінку (самооцінку) учнями рівнів їх активності за стандартними характеристиками (пасивність-активність, ситуативність-сталість, зовнішня-внутрішня мотивація тощо). Одночасно проводиться і соціометричне тестування.

Якщо у навчальній діяльності більш-менш чітко окреслені показники, критерії та рівні навчальних досягнень учнів, то у вихованні визначення якості виховного процесу є складним і проблематичним питанням. Це пов'язано, насамперед з тим, що в теорії виховання до сих пір відсутні ґрунтовні теоретико-прикладні дослідження щодо визначення індикаторів ефективності та результативності виховного процесу в закладі ЗСО.

Тому актуальним завданням педагогічної науки, психолого-педагогічної діагностики є обґрунтування рівнів і критеріїв вихованості і розвитку особистості школяра, а також розроблення діагностичного інструментарію й технології проведення даної процедури. При цьому необхідно окреслити більш часткові вимоги до відбору і використання методів та методик вивчення особистості учня. Передусім, проводячи вивчення, вчителеві необхідно використовувати не одну якусь методику, а їх комплекс. Для одержання найбільш достовірних результатів необхідно, щоб методики не лише охоплювали всі сторони досліджуваного об'єкта, але і взаємно перекривались (пересікались). При цьому підбирати

методики потрібно так, щоб кожна з них давала можливість робити як якісний, так і кількісний аналіз одержуваних даних і в той же час була достатньо простою, не потребувала громіздких процедур обробки результатів дослідження.

Швидко та правильно вибрати відповідний метод і методику допомагає їх зручна класифікація. В залежності від характеру участі учнів під час їх використання, методи поділяють на:

– пасивні (спостереження, кількісний і якісний аналіз продуктів діяльності та ін.) і активні (анкетування, тестування, соціометричні виміри, проективні, апаратно-технічні методи та ін.);

– від часу проведення – на одномоментні (анкетування та ін.) і довготривалі (цілеспрямоване спостереження, біографічний метод та ін.);

– від місця проведення – на шкільні (класні та позакласні) і лабораторні.

Крім того, зручно поділяти методи в залежності від тих конкретних задач вивчення особистості учня, які стоять перед учителем. Якщо, наприклад, ставиться завдання описати яку-небудь особливість учня чи учнівського колективу, то для цього можуть бути використані різні неекспериментальні методи: спостереження, анкетування, бесіда та ін. При необхідності виміряти ту чи іншу психічну якість чи властивість використовуються діагностичні методи: тести, шкали та ін. Всі ці загальні методи та методики досить детально описані в науково-методичних посібниках і рекомендаціях.

У загальному, використання комплексу різнопланових методів і методик діагностики сприяє виявленню не тільки наявного, актуального рівня розвитку особистості, групи та колективу, а й дає можливість визначити можливі «зони найближчого розвитку» (Л. Виготський), тобто перспективи їх розвитку.

Систематичне вивчення вихованості школярів можливе на основі показників, що відображають ставлення особистості до оточуючої дійсності, до праці, до людей, до себе. Потрібно також враховувати вікові особливості школярів, включаючи відповідні критерії оцінки вихованості: свідомість, почуття і поведінка. Регулярне вивчення учнів шляхом співвідношення їх реальних ставлень з критеріями дає можливість визначати ступінь розвитку в них основних особистісних якостей, тобто рівень вихованості. Співставлення зафіксованих рівнів через певний період дозволяє зробити висновки про тенденції і темпи розвитку школярів й на цій

основі вносити необхідні корективи у виховний процес з метою підвищення його результативності.

До визначення критеріїв й показників вихованості особистості в теорії і практиці виховання існує декілька підходів. Досить розповсюдженим є визначення вихованості через характеристику головних якостей особистості. Так, М. Шилова виходить від доцільності визначення вихованості школярів на основі «встановлення мінімуму соціально значимих й загальнолюдських якостей: ідейність і політична активність; відповідальне ставлення до навчання; ставлення до суспільно корисної праці; обов'язок і відповідальність; дисциплінованість; колективізм і товариство; доброта і чуйність; чесність і правдивість; простота і сором'язливість; бережливість» [207]. Даний мінімум обґрунтовується автором результатами контент-аналізу. При цьому кожен із перерахованих показників вихованості відбивається в 4 рангах: яскраво виявляється; виявляється; слабо виявляється; не виявляється.

Інші дослідники розробляють способи діагностики вихованості, виходячи із доцільності суджень про особистість за її спрямованістю (колективістичною – З. Шиліна, Т. Гришина; суспільною – А. Зосимовський).

Характеристика поведінки вихованця в проблемній ситуації також може бути відзначена в якості одного із підходів до визначення вихованості школярів (З. Васильєва, А. Зосимовський, Т. Коннікова, М. Ященко і інші). В даному випадку в якості показника береться складність самої ситуації. Як правило, цей показник використовується під час вивчення моральної вихованості особистості.

Ще один підхід до визначення вихованості школярів в педагогічних дослідженнях поєднаний з виявленням позиції особистості, яка характеризується через ставлення її до навколишнього світу (А. Бєлкін, Є. Бондаревська, М. Бурдаков, І. Демакова, Г. Кузнєцов, В. Пирогов).

Зазначимо, що класифікація даних підходів є надто умовною, так як нерідко важко буває прослідкувати в їх змісті різницю між інтерпретацією автором позиції, спрямованості, комплексної властивості особистості, виявленого в суспільно значимих якостях. Та й такий критерій, як ступінь складності ситуації, в кінцевому рахунку веде до фіксації або якостей особистості, відношень, або її спрямованості.

Суперечливим у цих підходах є питання про градицію шкал вихованості, про виділення критичного місця відраховування. Частіше всього педагогами-дослідниками виділяються від 3 до 5 рангових градацій, рідше – 2 або більше 6. Число таких градацій в дослідженнях в цілому визначається теоретично і підкріплюється даними спостереження, монографічних характеристик школярів, лабораторного експерименту.

Одним із важливих питань психолого-педагогічної діагностики, що стосується вивчення вихованості школярів є питання про емпіричну валідність критеріїв і показників вихованості.

До цих пір вчені, застосовуючи способи діагностики, хоча і зверталися до обґрунтування надійності своїх критеріїв, але робили це в цілому на рівні гносеологічного аналізу, відштовхуючись від теоретичних положень свого дослідження. Разом з тим жоден із дослідників цього напряму не оперував якою-небудь мірою масовим матеріалом, обробленим за допомогою статистичних методів, що дозволило б зняти відому частку суб'єктивізму в одержаних результатах. Широка дослідницька база в таких дослідженнях практично була відсутня.

Один із теоретичних підходів, перевірений неодноразово практикою, ґрунтується на виділенні в якості критерія вихованості активної громадянської позиції особистості, яка виявляється в ціннісних ставленнях її до дійсності.

Як відомо, особистість зв'язана із світом багатьма стосунками. Виміряти всі із них – задача надзвичайно складна та й навряд чи доцільна. Тоді постає питання: які ж взаємини, стосунки найбільш яскраво характеризують особистість і дозволяють судити тією чи іншою мірою про її вихованість, який їх мінімум, нижче якого одержані дані будуть недостатніми, а вище – неінформативними? Відповідь на це запитання і дає системна діагностика ціннісних ставлень школярів. Із достатньо великої кількості ставлень особистості (до суспільства, людей, природи, навчання, праці, релігії, науки, культури, мистецтва, самого себе і т.д.) і ще більшої кількості показників, через які ці відношення виявляються, потрібно вибрати найнеобхідніші.

Таким чином вихованість характеризується різними якостями особистості, а для її рівня необхідно розробити відповідні критерії і показники. Аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури дозволяють стверджувати, що тлумачення критерію як

мірила чого-небудь не дає уявлення про співвідношення даного поняття з показниками та ознаками і не дозволяє виявити їх змістове навантаження. Під критерієм ми розуміємо ідеальний зразок, еталон що виражає вищий, найдосконаліший рівень певної якості, порівняно з яким можна встановити ступінь відповідності і наближення реального її рівня до норми, до ідеалу. Він поданий сукупністю ознак, що служать для відрізнення одного рівня від іншого. Отже, як компонент критерію ознака виступає як конкретний і типовий прояв однієї із сторін якості особистості, за якою можна судити про ступінь її розвитку в кожного конкретного учня. У розгорнутому вигляді ознака є сукупністю показників, що виділяють дане явище з ряду йому подібних. Показник, у свою чергу, розглядається нами як сукупність усіх можливих у даних умовах характеристик, притаманних конкретному явищу.

Тому для найбільш повного і глибокого аналізу процесу виховання певних якостей і властивостей учня, необхідно оперувати відомостями, що характеризують якісну і кількісну сторони їх формування у конкретному віці. Логіка побудови вимірного апарату полягає у наступному: 1) визначення загального критерію; 2) вичленування у ньому ознак, що виступають критеріями більш часткового порядку; 3) виділення потрібного числа показників, що достатньою мірою характеризують критерії сформованості якості; 4) вираження показників кількісно (шляхом індикаторів). При цьому варто підкреслити, що кожний показник або індикатор окремо не здатний відобразити рівень розвитку певної якості з достатньою мірою об’єктивності, їх повинна бути достатня кількість, щоб охопити всі сторони досліджуваного об’єкта.

Оскільки виховний процес – явище складне, багаторівневе і багатобічне, необхідні критерії, що відбивають цілісний стан вихованості певної якості на тому чи іншому етапі її розвитку. Для характеристики певної якості, наприклад, гуманності у взаємовідносинах учнів, виокремлюють чотири параметри: такі, що стосуються духовної сторони – інтелектуальний, емоційно-потребнісний, мотиваційний, і такий, що стосується практичної сторони гуманістичного розвитку, – поведінковий.

Такий підхід є основою виділення з головного критерію ознак, поданих як робочі критерії часткового порядку, виділяють чотири: інтелектуальний, емоційний, потребнісно-мотиваційний і поведінковий. Визначаючи і доповнюючи один одного, вони через

показники та індикатори характеризують кількісну і якісну сторони особистості школяра, що відбивають наявність, стійкість, широту, дієвість і характер певних вимог до самого себе, їх застосування дає можливість визначити, наскільки уявлення, судження, поняття, погляди, оцінки, вчинки і дії характеризують сутність особистості, її мотиваційну спрямованість, збігаються з соціально значущими та актуалізуються в ході їх формування і прояву.

Головне призначення інтелектуального критерію полягає у вивченні інтелектуального аспекту певної якості школяра. Він, залежно від рівня розвитку інтелекту учня, характеризує співвідношення розвитку свідомості учня як особистості й особливостей його ставлення до даної проблеми, що стосуються рівня засвоєння та актуалізації знань про якість, засоби і способи реалізації залежно від рівня розвитку його інтелекту. Даний критерій відбиває рівень і дійовість знань про якість і властивість особистості, норми її поведінки. Шляхом застосування встановлюються зв'язки між рівнем розвитку елементів свідомості, логіко-мисленнєвих операцій школярів, їхніх аналітичних можливостей з особливостями перебігу процесів сприйняття, розуміння, оцінювання об'єктів-суб'єктів ставлень, їх характеру, цілей і результатів як результатів впливу на конкретний об'єкт. Застосування названого критерію дає змогу встановити ступінь об'єктивності результатів сприйняття, розуміння та оцінювання даної якості.

Як відомо, у реальній дійсності ставлення проявляються у вигляді конкретних вчинків, актів поведінки. Це дає підстави стверджувати, що вивчення певної якості особистості з позиції названих вище теоретичних критеріїв було б неповним і не зовсім об'єктивним, оскільки не відображена її головна сторона – практична. Оскільки лише дії і вчинки людини говорять про її справжню вихованість, то найретельнішому вивченню певної якості повинен підлягати її практичний аспект. Він характеризує, як у процесі здійснення ставлень і впливу на їх об'єкти актуалізуються і в яких формах поведінки школярів реалізуються основні компоненти даної якості. З його допомогою розкривається залежність результативності конкретного акту поведінки й вчинку учня від рівня його знань, відповідних умінь, спрямованості і характеру мотивів і потреб особистості, особливостей перебігу інтелектуальних і емоційних процесів; визначається, наскільки потреби особистості під впливом зовнішніх факторів і внутрішніх умов реалізуються в мотивах

конкретних дій, вчинків, почуттів, що визначають специфіку суб'єкт-об'єктного впливу в ході здійснення ставлення.

Усі перелічені критерії розкриваються за допомогою ряду показників. У педагогічній літературі розроблено достатню кількість показників та індикаторів, які можуть бути використані для вивчення рівня прояву тих чи інших якостей учня.

Показники всіх критеріїв реалізуються за допомогою індикаторів, які визначаються найчастіше відповідно до таких характеристик: ступінь прояву, вираженість, міцність, глибина, повнота, дієвість, соціальна значущість характеристик, що вивчаються, самостійність у реалізації знань, умінь, навичок. Врахування цього дає змогу запропонувати такий вимірний апарат.

1. Інтелектуальний критерій. Показники:

1.1. Наявність оціночних еталонів, знань певних вимог, правил продукування ставлень та їх реалізації згідно з обсягом, визначеним програмою виховання учнів, «Статутом закладу загальної середньої освіти» та іншими документами.

1.2. Знання засобів і способів реалізації даної якості у шкільному колективі (доручення, схвалення, догана, переконання, опір, протидія), ставлення до людей, колективу, самого себе, діяльності.

1.3. Об'єктивність сприйняття, відображення у свідомості учня й оцінювання ставлень і пов'язаних з ними явищ (оточуючого світу як сукупності об'єктів ставлень, основи ставлення, його мотивів, цілей, результатів та ін.).

1.4. Наявність аналітичних умінь, що забезпечують підвищення розуміння та оцінювання ставлень і пов'язаних з ними явищ (виділення об'єкта-суб'єкта із навколишнього середовища; порівняння – визначення відмінних і схожих рис з іншими об'єктами різного походження; узагальнення; прогнозування).

1.5. Наявність узагальненого досвіду встановлення і реалізації різних за характером ставлень, впливу на їх того чи іншого суб'єкта взаємодії, уміння перенести його з однієї ситуації в іншу.

1.6. Наявність інтелектуальних спонукань, спрямованих на пізнання і вдосконалення якості з метою піднесення об'єкта до рівня суб'єкта (прагнення пізнати об'єкт з метою не зашкодити йому своїм ставленням; спонукання ідентифікувати людину, її почуття і переживання, дії і вчинки із собою або своїми почуттями, переживаннями; потреба побудувати суб'єкт-об'єктний вплив таким чином, щоб не завдати суб'єкту-об'єкту зла).

2. Потребнісно-мотиваційний критерій. Показники:

2.1. Характер спрямованості дій, діяльності, поведінки, вчинку (особистісний, соціальне значущий, гуманний).

2.2. Наявність переходу ціннісних орієнтацій у стійкі особистісно значущі мотиви поведінки школярів.

2.3. Потреба актуалізувати у вчинках соціально значущі, гуманістичні мотиви, цілі, цінності та ін. (самостійна, частково підкріплена актуалізація соціально значущих, гуманістичних мотивів, цілей стосунків, культурних цінностей; інтерес до малознайомих або незнайомих правил, вимог, законів; перенесення й використання ціннісних орієнтацій з однієї ситуації в іншу).

2.4. Потреба адекватно сприймати, розуміти та оцінювати дії, вчинки, поведінку інших за самостійністю та об'єктивністю оцінки і пов'язаних з ними явищ).

2.5. Потреба постійного вдосконалення арсеналу засобів і способів реалізації певної якості.

2.6. Відповідність особистих мотивів поведінки соціально значущим, таким, що виключають споживацькі (встановлюється повна, часткова або відсутність відповідності за результатами суб'єкт-об'єктного впливу; враховується роль зовнішнього підкріплення).

3. Емоційний критерій. Показники:

3.1. Емоційний відгук учня на різні засоби і способи реалізації якості, на результати її впливу і емоційний стан об'єкта

3.2. Переживання, що відбивають відповідність різних способів реалізації якості передбачуваним результатам впливу.

3.3. Уміння керувати своїми емоціями.

3.4. Прагнення бережливо ставитися до емоційного стану об'єктів-суб'єктів.

3.5. Позитивний емоційний відгук на позитивну якість.

4. Поведінковий критерій. Показники:

4.1. Опора у спілкуванні і діяльності як основних засобів реалізації якості на гуманістичні норми.

4.2. Гуманістична зумовленість засобів і способів реалізації якості, незалежно від характеру (постійна, ситуативна, самостійна, з частковим зовнішнім підкріпленням).

4.3. Відбиття гуманістичної основи засобів і способів реалізації якості в результат впливу на його об'єкт-суб'єкт (відображена у самостійно вироблених ставленнях).

4.4. Відповідність рівня знань і уявлень рівню вчинків, комунікативних актів і дій, у яких реалізується якість і здійснюється вплив на суб'єкт (повна, часткова, відсутність відповідності).

4.5. Відображення соціальної значущості мотивів у засобах реалізації якості.

4.6. Наявність елементарних первісних умінь:

а) добирати засоби і способи реалізації якості адекватно характеру впливу на об'єкт-суб'єкт і його особливостям;

б) керувати процесом реалізації якості через засвоєння та актуалізацію відповідних способів і гуманістичних цінностей;

в) володіти засобами і способами реалізації якості;

г) прогнозувати характер і результати впливу на оточуючу дійсність шляхом реалізації якості. (Уміння оцінюються за ступенем дієвості – постійна самостійна їх актуалізація і застосування, ситуативна за наявності зовнішнього підкріплення, відсутність актуалізації.)

4.7. Вираженість якості особистості в цілях, справах, вчинках, поведінці, що являють собою ставлення до людей, самого себе, різних видів діяльності (постійний, самостійний, ситуативний, епізодичний прояв, з повним, частковим, зовнішнім підкріпленням, без нього).

4.8. Самоорганізація і самореалізація поведінки, прагнення до організації діяльності і поведінки інших людей, відповідальність за них [2, с.178-180].

Шляхом використання даних критеріїв і показників вивчається рівень вихованості тієї чи іншої якості учня.

Оцінювання показників здебільшого здійснюється за чотирьохбальною шкалою:

„3" – високий ступінь сформованості і прояву показника;

„2" – середній ступінь сформованості і прояву показника;

„1" – низький ступінь сформованості і прояву показника;

„0" – елементарний (найнижчий, нульовий) ступінь сформованості і прояву показника.

Сума оцінок показників дає уявлення про ступінь сформованості даної якості особистості, які визначаються найчастіше методом незалежних характеристик та експертної оцінки.

Так, вивчаючи вихованість в учнів гуманних стосунків, можливе їх диференціювання за чотирма рівнями: високий, середній, низький, елементарний.

Високий рівень. Знання про гуманні взаємовідносини людей досить повні і глибокі, відповідають поведінці. Вона стійка. Учні вміють порівнювати себе з іншою людиною, поважати її гідність, активно протистояти актам негуманного ставлення до людей. Переживають чужий біль як свій. Розвинута самоповага. Чутливі і добрі, роблять добро таємно, не афішуючи актів допомоги, не вимагаючи за це заохочень і нагороди. Терпимість і великодушність проявляють активно у різних сферах діяльності. Протистоять злу і насильству, несправедливості. Мотивація поведінки – потреба у добрих справах. Саморегуляція поведінки значна й постійна.

Середній рівень. Знання про гуманні стосунки людей досить повні. Поняття «гуманна людина» визначаються через морально-характерологічні якості (чесний, справедливий, чутливий, приходить на допомогу, ввічливий та ін.). Гуманна поведінка нестійка. Сфери прояву милосердя і великодушності обмежують матеріальною допомогою. Терпимість і великодушність проявляють лише щодо близьких і друзів. З повагою ставляться до однокласників, у скрутних ситуаціях допомагають. Не можуть адекватно сприйняти емоційний стан інших. Можуть їх образити. Прагнуть протистояти насильству і несправедливості. Саморегуляція поведінки ситуативна. Мотивація поведінки – бажання заслужити повагу і довіру педагогів і однокласників, бути не гіршим від інших.

Низький рівень. Знання про гуманні стосунки і відносини людей недостатньо повні і різнобічні. Вони не завжди відповідають поведінці. Гуманна поведінка ситуативна, проявляється час від часу. Байдужі до переживань однокласників. Надають допомогу лише під впливом педагога. Не виділяють суттєвих ознак і проявів милосердя, терпимості і великодушності, обмежують сфери їх прикладання лише допомогою старим і дітям. Нетерпимість до думок і переконань інших. Насильству над іншими не протистоять. Саморегуляція поведінки або відсутня, або дуже ситуативна. Регулюється переважно вимогами старших та інших, зовнішніми стимулами та спонуканнями. Мотивація поведінки характеризується егоцентричною спрямованістю.

Елементарний рівень. Знання про гуманні стосунки людей дуже поверхові та обмежені. Учні не знають, що таке терпимість і великодушність, як виявити милосердя. Поведінка характеризується негативним досвідом взаємин. На допомогу приходять дуже рідко, лише тоді, коли цього від них потребують оточуючі. Байдужі до

однокласників, до їх проблем і бід. Не вміють співчувати. Нетерпимі до думок і поглядів інших, без поваги ставляться до товаришів, нерідко принижують їхню людську гідність. Спокійно проходять повз насильство і зло. Саморегуляція поведінки відсутня. Мотивація поведінки суто користолюбна [24].

Для визначення рівня вихованості, наприклад, моральних якостей учнів, О. Матвеєва пропонує три рівні з критеріями: високий (стійка позитивна поведінка), середній (ситуативна поведінка), низький (слабкі прояви позитивного морального досвіду) та найнижчий або початковий (наявність негативного соціального, морального досвіду) [154, с.44].

Детально питання критеріїв оцінки ефективності виховного впливу розглянуто С. Карпенчук, яка обгрунтовує рівні морального розвитку, сформованості моральної свідомості, ставлення школяра до навчально-пізнавальної діяльності, трудової діяльності школярів, діяльності школярів за інтересами, суспільної та спортивно-оздоровчої діяльності [107, с.274 - 285].

Однак, запропонована процедура вивчення рівня вихованості учнів, найчастіше використовується педагогами-дослідниками, науковцями. Як свідчить аналіз діяльності закладів загальної середньої освіти, органів управління, до вивчення вихованості учнів за такою технологією рідко коли звертаються. На нашу думку вона доцільна під час вивчення вихованості певної якості окремого школяра або колективу. В більшості випадків необхідно вивчати не стільки рівень вихованості учнів, скільки їх фізичний, інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток, на чому наголошується і в Законі України «Про загальну середню освіту», де зазначається, що стратегічним завданням будь-якого закладу ЗСО, є створення умов для всебічного розвитку, допомогти вихованцю, стимулюючи його життєву активність, стати суб'єктом власного життя, суб'єктом власного життєтворення [179].

Отже, можна стверджувати, що узагальненим індикатором якості виховання учнів у школі може бути прийнято рівень їх всебічного розвитку в єдності фізичної, психічної, соціальної і духовної сфери, що характеризує рівень та ефективність діяльності закладу освіти, відображає зміну самої парадигми людського прогресу. Адже, цілісний та всебічний розвиток особистості – самостійної, конкурентної, гнучкої, життєво творчої та компетентної

– є визначальною місією діяльності кожної ланки освіти, зокрема й загальної середньої.

Проте життєва активність – це не лише результат виховних зусиль, а й необхідна передумова подальшого саморозвитку дитини, її фізичної, психічної, соціальної та духовної сфери; формування її як особистості, як громадянина, що має жити у демократичному суспільстві. Бути суб'єктом – це значить бути життєво активним. Таким чином життєва активність школяра виступає з одного боку передумовою розвитку особистості, а з другого – результатом.

Як ми вже вказували, основними системоутворюючими сферами всебічного розвитку особистості є фізичний, психічний, соціальний і духовний розвиток. Ці компоненти перебувають у діалектичній єдності та взаємообумовленості: розвиток (прогресивний чи регресивний) одного з них створює сприятливі або несприятливі умови для розвитку інших. У зв'язку з цим виникає необхідність у постійному педагогічному моніторингу рівнів розвитку вихованців, що слугуватиме конкретним матеріалом для аналізу якості виховання та його управління, регулювання і корекції недоліків та упущень у виховному процесі.

Складання й аналіз даних особистісної та колективної картки розвитку учнів, побудова координатно-соціограмної моделі шкільного класу та школи, як колективу, на певних відрізках навчального року створює сприятливі соціально-психологічні передумови для проведення профілактичної і корекційної роботи як з боку вихователя, психолога, так і з боку окремих вихованців. Педагоги користуються інформацією, одержаною в процесі педагогічного моніторингу, для співвідношення її з теоретичними даними про закономірності вікового розвитку і складають програму регулювання та корекції з конкретним учнем або групою школярів. Іншими словами, психолог, учитель, який здійснює регулювання і корекцію, працює за такою схемою: а) що є? б) що повинно бути? в) що ще потрібно зробити?

Одержана інформація слугує базовим матеріалом для організації регулювання та корекції відхилень у розвитку школяра, яка здійснюється в двох напрямах: 1) побудова нормативів і 2) вивчення відповідності індивідуальних характеристик внутрішнього світу людини цьому нормативу.

Охарактеризуємо більш повно саме поняття «активність», яке є досить широким і як наукова категорія досліджується в різних

аспектах: біологічному, психологічному, соціологічному. Адже активність узагальнює багатоманітні рівні функціонування людини як по вертикалі, так і по горизонталі, є однією з найважливіших властивостей, атрибутів матерії, одним із способів її буття, що передбачає зміну і розвиток матерії в часі і просторі.

Активність матерії знаходить свій вияв у формі руху. Звідси, активність – це фундаментальна властивість матерії, що здатна мати джерело своїх змін всередині себе, бути причиною своїх довільних змін. Поняття «активність» характеризує міру взаємодії матеріальних об'єктів з погляду їх внутрішніх спонукальних сил, що опосередковуються впливами зовнішніх факторів.

Нинішня пізнавальна ситуація у сфері досліджень проблем виховання та навчання особистості характеризується відсутністю загальноприйнятого визначення активності як категорії педагогіки й психології. В одних випадках поняття «активність» ототожнюється з поняттям «діяльність» і «життєдіяльність»; в інших – визначається як найважливіша риса живих систем, як характеристика якісної сторони діяльності, як особливий її вид; у третіх – як специфічне ставлення, що виникає при взаємодії складноматеріальної системи з іншими об'єктами матеріального світу.

Психолого-педагогічне дослідження активності індивіда останнім часом набуло особливої актуальності (К. Абульханова-Славська, М. Боришевський, О. Киричук, В. Лозова, І. Маноха, В. Роменець, Г. Щукіна та інші), так як через категорію активності підкреслюються ті якості людини, завдяки яким вона виходить за межі заданих умов і обставин, адаптивних функцій, виявляючи ініціативу і творчість, мобілізуючи внутрішні резерви і можливість для прогресивного перетворення довкілля і себе.

Характер активності розкривається через ставлення особистості до діяльності. Свій безпосередній вияв ця активність знаходить у мотивах діяльності. Проте, активізуючи мотиви, ніяк неможливо відтворити діяльну, активну сутність особистості. Тому ставлення до діяльності розглядається опосередковано „життєвою філософією особистості" – її світоглядом, цінностями, настановами, позиціями, обраним способом життя.

У цьому співвіднесенні представники діяльнісного підходу бачать шлях до розуміння розвитку особистості, так як результатом подібного співвіднесення вони вважають виникнення протиріч.

Активність – це діяльність, що визначається власною ініціативою і добровільністю, готовністю і зацікавленістю в ній, прагненням до діяльності такого виду, тобто самодіяльністю. Активність не просто діяльність, не її вид і не стан. Активність – це характеристика особистості, її самодіяльність, яка має самостійну силу реагування й проявляється у вільній, свідомій, внутрішньо необхідній діяльності.

Під життєвою активністю ми розуміємо готовність людини до свідомого вибору місця в житті; здатність максимально розкрити і реалізувати свої потенційні можливості, закладені природою здібності, схильності, талант; здатність до власної життєтворчості. У більш вузькому психолого-педагогічному розумінні – це вміння:

- ставити перед собою мету в будь-якій діяльності;
- приймати рішення в ситуаціях вибору, що нелегко, оскільки рішення – це вибір, а вибирати – значить надавати перевагу одній можливості перед іншою, якою необхідно пожертвувати;
- планувати і складати програму дій, не забуваючи про поставлену мету, не дати відволікти себе від неї, постійно при цьому враховувати конкретну ситуацію, що визначає можливість або неможливість виконання програми;
- виконувати прийняті рішення, не примушуючи себе до дії, а творчо використовувати для накресленого всі можливості, як внутрішні – здібності, емоції, інтуїцію, інтелект, так і зовнішні – допомогу, поради інших.

Залежно від руху матерії (механічної, хімічної, біологічної, психічної і т.ін.) розрізняють і форми активності. Для забезпечення життєдіяльності людини найбільше значення мають вищі форми активності – фізична (біологічна), психічна, соціальна, духовна, що розрізняються за системотворчими підґрунтями класифікаційної ієрархії.

Будь-яка активність людини багаторівнева, оскільки вона характеризується:

- стабільністю-нестабільністю прояву того чи іншого виду життєвої активності;
- самостійністю-несамостійністю у виконанні задач того чи іншого виду діяльності;
- зовнішніми («вимагають») чи внутрішніми («хочу») мотивами; у свою чергу внутрішні мотиви можуть знаходитися за межами діяльності або породжуватися самою діяльністю;

- репродуктивністю-креативністю, де критерій креативності дуже часто розглядається як системотворчий, бо творчий характер діяльності чи творчий підхід є вищою характеристикою людини, визначає її суспільну цінність і водночас виступає результативною стороною педагогічної діяльності;

- ставленням особистості до процесу, результатів, форм і змісту діяльності;

- вона може стимулюватися безпосередньо – тоді ми матимемо справу з активністю-метою або опосередковано, в такому випадку активність виступатиме як засіб;

- нарешті, активність може бути потенційною, що обмежується лише готовністю і прагненням до певної дії, і реальною, що реалізується в тій чи іншій діяльності.

За спрямованістю активність може бути конструктивною чи деструктивною. Метою конструктивної активності є діяльність, що спрямована на позитивну зміну природного, предметного та соціального середовища і своєї поведінки, власного життя за законами краси, добра, справедливості.

Деструктивна активність реалізується в діях, спрямованих на руйнування природного, предметного та соціального середовища, свого власного фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я; вона виявляється, коли вихованець відмовляється брати участь у тому чи іншому виді діяльності або працює примусово, незацікавлений процесом і результатом діяльності.

Рівні розвитку фізичного, психічного, соціального, духовного потенціалів (активності) учнів та їх складових доцільно визначати, як показали дослідження, використовуючи метод спостереження, незалежних характеристик та експертної оцінки класних керівників, вчителів-предметників, батьків, за такими критеріями:

Високий рівень (3) буде характеризуватися сталою активністю, що побуджується внутрішніми мотивами (сталий інтерес до того чи іншого виду діяльності, де активність виступатиме як мета). В даному випадку мотив породжується самою діяльністю. Це буде реальна активність, що реалізовуватиметься в творчій діяльності, активність ініціативна, надситуативна, наднормативна. Це активне, зацікавлене, творче ставлення до того чи іншого виду діяльності, результатом якого в подальшому є вихід людини за межі того, що вона є.

Середній рівень (2) – стала активність, що побуджується внутрішніми раціональними, прагматичними, усвідомленими

мотивами (зайняти високий статус в сім'ї, групі, навчальному закладі); в даному випадку мотив знаходиться за межами діяльності. Це буде активність реальна, що реалізується у репродуктивній, нормативній діяльності знарядно-обмеженими засобами. Активність середнього рівня – це активне, нормативне, репродуктивне ставлення до того чи іншого виду діяльності.

Низький рівень (1) – мінлива, ситуативна, імпульсивна активність, що побуджується зовнішніми чинниками (вимога, оцінка, нагорода, страх покарання); активність, що характеризується психічною неврівноваженістю, ситуативністю дій і вчинків; відсутністю сформованості власної лінії поведінки через підвищену навіюваність; нахил керуватися у вчинках емоціями задоволення або зовнішніми побудженнями; нездатністю до вольового зусилля. Зовнішньо необхідна діяльність. Ситуативне, мінливе, репродуктивне ставлення до діяльності.

Альтернативою активності є пасивність (0), що, як правило, назовні характеризується відсутністю будь-якого інтересу до певного виду діяльності, млявістю, незворушністю, черствістю, байдужістю, безвольністю, хоч за цими зовнішними проявами можуть ховатися значні потенційні можливості вихованця.

Отже, результатом моніторингу та діагностики виховання є його якість, яка розкривається в стійких тенденціях особистісного зростання суб'єктів взаємодії, у розвитку учнівського колективу відповідно до засобів, що застосовуються у виховній роботі. Це є важливий структурний компонент управлінської діяльності керівника школи.

Матрична, індексна, графічна, статистична обробка даних, одержаних на основі педагогічного діагностування, дає змогу:

- диференціювати учнів класу за рівнями розвитку і відповідно до цього стимулювати їх через створення відповідних педагогічних ситуацій;
- встановлювати динаміку всебічного розвитку школяра і його окремих складових, місця кожного вихованця в системі взаємовідносин класу; стежити за становленням, розвитком, розпадом груп взаємного співвідношення, рівнем диференціації й інтеграції шкільного класу як колективу;
- визначити соціально-психологічні умови формування активної життєвої позиції кожного окремого вихованця під впливом міжособистісних взаємодій;

- спостерігати динаміку емоційних контактів (симпатій-антипатій) у навчальній групі;

- у загальному плані давати характеристику змісту ціннісних орієнтацій колективу в сфері пізнання, праці, спілкування;

- інтенсифікувати просторові, психологічні і соціальні контакти у класі учнів, які перебувають у ньому в психологічній ізоляції тощо.

Таким чином, визначені та обґрунтовані нами емпіричні кореляти фізичної, психічної, соціальної та духовної активності, які будуть більш повно описані в наступному розділі, можуть виступати індикаторами якості управління виховним процесом у закладі загальної середньої освіти.

РОЗДІЛ 2
МЕТОДИКА ТА РЕЗУЛЬТАТИ ДІАГНОСТУВАННЯ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

2.1. Аналіз результатів діагностування фізичного розвитку здобувачів загальної середньої освіти

Основними системоутворюючими сферами всебічного розвитку особистості, як уже зазначалося, є фізичний, психічний, соціальний і духовний розвиток. Ці компоненти перебувають у діалектичній єдності та взаємообумовленості: розвиток (прогресивний чи регресивний) одного з них створює сприятливі або несприятливі умови для розвитку інших. За наявності прогресивних змін кожного з компонентів має місце синдром росту, а за наявності регресивних – розпаду [113].

Використовуючи метод дедукції, проведемо аналіз сутності, функцій, складників, методів і результатів психолого-педагогічної діагностики фізичного, психічного, соціального й духовного розвитку особистості та встановити рівень її всебічного розвитку. Це забезпечить психолого-педагогічну варіфікацію феномена, що досліджується.

Як правило, під фізичним розвитком розуміються ті якісні зміни, що відбуваються у зміцненні й удосконаленні фізичних сил людини, а також її здоров‘я під впливом середовища і спеціально організованого виховання[66, с.453].

Під фізичним розвитком ми розуміємо процес (прогресивний або регресивний) і результат незворотних кількісних і якісних змін функцій організму; рухливість, гнучкість, швидкість, спритність, витривалість, фізична сила; розвиток органів чуття (зір, слух, мовлення), динаміка (прогресивна чи регресивна) фізичної підготовленості; розвиток біофільних або некрофільних тенденцій.

Фізична сила – це здатність людини долати зовнішній опір або протидіяти йому за допомогою мускульних зусиль.

Швидкість – це комплекс функціональних якостей людини, що визначають швидкісні характеристики руху, а також час рухової реакції.

Витривалість у теорії та методиці фізичного виховання трактується як здатність особи протидіяти втомі у будь-якій діяльності, а критерієм її є час, протягом якого людина здатна

підтримувати задану інтенсивність діяльності.

Під гнучкістю розуміють морфо-функціональні властивості опорно-рухового апарату, які визначають рівень рухливості його ланок. Розрізняють активну і пасивну гнучкість.

Серед фізичних здібностей спритність займає особливе місце, оскільки тісно взаємопов‘язана з іншими фізичними властивостями. Спритність – це, по-перше, здатність швидко оволодівати новими рухами (здатність швидко научатись) і, по-друге, – здатність перебудовувати рухову діяльність у відповідності з раптово змінюваними обставинами. Один із проявів спритності є точність просторової орієнтації в учнів під час стояння і ходьби із закритими очима, стрибків у довжину з місця, метання у ціль [51].

Біофілія (потяг до життя і переживання фізичного росту, інтенсивне почуття насолоди від життя; тенденція до інтеграції, об‘єднання; бажання впливати засобами любові, розуму, життєвим прикладом) або некрофілія (холодність, потяг до примусово-педантичного порядку, поклоніння силі; бажання перетворити органічне в неорганічне; життя в минулому, а не в теперішньому чи майбутньому; задоволення від руйнування, побутового вандалізму (бездумне знищення культурних і матеріальних цінностей); потяг до деструкції (руйнування нормальної структури будь-чого), агресії [116].

Найголовнішими функціями фізичного розвитку є: оволодіння учнем індивідуального досвіду в галузі фізіології, гігієни і санітарії, вироблення вмінь і навичок в організації здорового способу життя, засвоєння способів реалізації особистісних потенцій у фізично-оздоровчій діяльності, корекція фізичних функцій організму; самостимулювання фізичної підготовленості, створення передумов для психічного, соціального і духовного розвитку особистості школяра, формування готовності через фізично-оздоровчу діяльність вносити певні зміни у свій розвиток, у спілкування, свій менталітет, досвід.

У результаті активної фізично-оздоровчої діяльності по-різному відбуваються сприймання, осмислення інформації про розвиток фізичних здібностей, гігієну і санітарію та творче їх використання. Фізичний розвиток передбачає формування комплексу фізичних умінь і навичок: загальнофізичних, оздоровчих, організаторських, навичок контролю і самоконтролю.

Під час фізично-оздоровчої діяльності відбувається становлення

ментальних прикмет: почуттів, емоцій, прагнень, бажань, мотивів. Учень прагне відкрити самого себе, удосконалити свої органи чуття, фізичні здібності і фізичну підготовленість, у нього формується відповідальність, обов‘язок, гідність тощо.

Фізичний розвиток є своєрідною базою для психічного, а той в свою чергу є основою для соціального і духовного. Фізичний стан дитини, її здоров‘я є тією основою, на якій розвиваються всі її сили і можливості, в тому числі розумові, соціальні і духовні. Прогресивний фізичний розвиток – необхідна умова загального розвитку особистості, він сприяє підвищенню загального тонусу її життєдіяльності, є одним з дійових факторів стимулювання психічної, соціальної і духовної активності.

Фізичний розвиток стимулює психічну активність, у результаті чого відбувається ряд незворотних кількісних і якісних змін в інтелектуальній, емоційно-почуттєвій та вольовій сфері, динаміка позитивних і негативних емоційних реакцій. Робота, спрямована на формування здорового способу життя, виступає необхідною передумовою психічного розвитку особистості.

Цілеспрямована організація фізично-оздоровчої діяльності сприяє і соціальному розвитку, оскільки в процесі міжособистісного спілкування виявляються симпатії, товариськість, дружба, відбувається соціально-психологічна адаптація в спортивній команді, групі спортсменів, формуються офіційні і неофіційні лідери.

У процесі фізичного розвитку формуються компоненти духовної активності: цінність людського життя, справедливість, честь, совість та ін.

Фізичне «Я» суб‘єкта, що виступає підгрунтям фізичної активності, – складний комплекс, який складається на основі різноманітних джерел. Це й індивідуальний досвід, набутий суб‘єктом у результаті тілесного функціонування в якості фізичного об‘єкта; оцінки соціального довкілля, що сприймаються в процесі спілкування; це й культурні норми, стереотипи і еталони фізичного розвитку, що засвоюються в процесі освіти, взаємодії суб‘єкта і соціуму.

Психолог М. Мдівані відповідно до трьох джерел, зазначених вище, виділяє три структурні компоненти фізичного «Я» суб‘єкта: Я – фізичне функціональне (це той образ, який складається в контексті функціонування тіла як фізичного об‘єкта і грунтується, як правило, на зворотних зв‘язках); Я – фізичне соціальне (це той образ, який

складається в контексті оцінок соціального контактного довкілля і є уявленням про те, яким суб‘єкт виглядає в очах інших людей); Я – фізичне ідеальне (образ, який складається в контексті засвоєння культурних стереотипів і групових норм і є уявленням суб‘єкта про те, яким необхідно бути.

Виділення цих трьох складників, підкреслює М. Мдівані, є умовним в тому розумінні, що реальне (ілюзорне) фізичне «Я» є синкретичним образом, де переплітаються вказані структурні елементи. Проте можна передбачити (а це дуже важливо для нашого дослідження), що кожний структурний елемент має деяке самостійне життя. По-перше, самі елементи можуть по-різному мінятися з віком. По-друге, їх співвідношення може бути різним у залежності від віку і статі. По-третє, вони можуть бути по-різному пов‘язані з особливостями особистості і спілкування, яке має виключно важливу роль у формуванні фізичного образу «Я»[155].

Фізичний розвиток втілює в собі якісно-кількісні характеристики активності організму, виявляючись у процесах обміну речовин, вроджених поведінкових актах (інтенсивних діях, безумовних рефлексах тощо). Узагальненим індикатором фізичного розвитку особистості нами приймається фізично-оздоровча активність.

Змістовою стороною поняття «фізично-оздоровча активність» виступає стійке особистісне утворення динамічного характеру, що становить собою не окрему рису особистості, а її інтегральну якість, яка складається з комплексу фізичних, емоційних, інтелектуальних, характерологічних властивостей, що виявляються у вільній, ініціативній, внутрішньо необхідній фізично-оздоровчій діяльності.

Нами встановлені рівневі характеристики учнів: нульовий, низький, середній, високий.

Нульовий рівень – стійка фізично-оздоровча пасивність учня, байдуже ставлення до власного здоров‘я, фізичної культури і спорту. Відсутність елементарних фізичних умінь і навичок. Неспроможність займатися фізично-оздоровчою діяльністю, нерозуміння найпростіших понять, пов‘язаних із фізіологією, гігієною і санітарією; регресивна динаміка фізичної підготовленості; схильність до розвитку некрофільних тенденцій.

Низький рівень – ситуативна, нестійка, імпульсивна фізично-оздоровча активність учня, що побуджується зовнішніми чинниками і залежить від певних обставин. У різних ситуаціях проявляється по-

різному. Зовнішні мотиви домінують над внутрішніми. Невміння захоплюватися фізичною досконалістю людини. Епізодичні заняття фізичною культурою, поверхові знання з анатомії, фізіології, гігієни і санітарії. Відсутність елементарних фізичних умінь і навичок, бажання займатися власним оздоровленням. Нерозуміння цінності фізично-оздоровчої діяльності в житті людини. Нестійкий інтерес до фізичної культури і спорту.

Середній рівень – стійка репродуктивна фізично-оздоровча активність, яка, з одного боку, є задоволенням потреби у фізичному удосконаленні, а з іншого – побуджується внутрішніми раціональними, прагматичними мотивами. Постійне бажання займатися фізично-оздоровчою діяльністю. Уміння оперувати знаннями з фізіології, анатомії, гігієни і санітарії. Розуміння необхідності, значення і цінності фізично-оздоровчої діяльності в житті людини. Наявність елементів самостійності, творчості та ініціативи в організації фізично-оздоровчої діяльності.

Високий рівень – стійка, особистісно зорієнтована фізично-оздоровча активність з високою частотністю самостійності та ініціативи в діях, що побуджується внутрішніми мотивами творчого змісту. Постійний інтерес і потреба займатися фізично-оздоровчою діяльністю. Прагнення добитися високих результатів у спорті. Захопленість певним видом спорту, ініціативність, бажання ним займатися, готовність переборювати труднощі під час виконання фізичних навантажень. Добра фізична підготовленість. Розвиток біофільних тенденцій. Творчий підхід і прагнення до організації різних видів фізично-оздоровчої діяльності.

Таким чином, кожен наступний рівень включає в себе позитивні ознаки попереднього, доповнює їх на більш високому рівні і має особливі прикмети, що відрізняють його від першого.

На основі загальних критеріїв визначається зміст кожного рівня фізично-оздоровчої активності стосовно вікових груп учнів.

Предметом діагностики рівня фізичного розвитку можуть бути кількісні і якісні зміни у розвитку фізичних функцій організму: фізична сила, рухливість, гнучкість, швидкість, спритність, витривалість тощо), розвиток органів чуття (слух, зір, мовленнєвий апарат); сформованість гігієнічних умінь і навичок; потреба у здоровому способі життя. На практиці, як засвідчило наше дослідження, завдання діагностики рівня фізичного розвитку найуспішніше вирішується спільно з учителями фізкультури,

шкільної медичної служби. В умовах проведення періодичної діагностики актуального рівня фізичного розвитку головним показником є динаміка росту фізичної підготовленості учня.

Для психолого-педагогічної діагностики фізичного розвитку та активності використовується ряд спеціальних методик у поєднанні із загальними методами вивчення.

На основі даних, одержаних за допомогою загальних методів діагностики, а саме під час спостереження за учнями, їх опитування, незалежних характеристик, експертних оцінок можна побачити реальні зміни в фізичній активності учнів, виявити рівень знань з фізіології, гігієни, санітарії, сформованість умінь і навичок фізичного загартування, догляду за тілом, прояву здорового способу життя тощо.

Зафіксовані дані активності учнів у фізично-оздоровчій діяльності дають змогу спланувати її відповідно до рівнів фізичного розвитку школярів, організовувати і проводити як масову, так і групову та індивідуальну роботу, активізувати фізичне самовдосконалення вихованців.

З метою визначення рівня фізичного розвитку можна скористатися й методикою, яка розроблена О. Дубогай.

Для визначення фізичних якостей і оцінки динаміки фізичної підготовленості використовуються різні тести та найпростіші інструменти, що пройшли випробування на валідність і можуть бути рекомендовані для діагностики сили, швидкості, витривалості, гнучкості і спритності.

Наприклад, на основі вимірювань зросту, маси тіла і окружності грудної клітки учня, можна визначити й індекс його фізичного розвитку (ІФР). Для цього слід використати таку формулу: зріст (см) – маса тіла (кг) + окружність грудної клітки (см). Результати, одержані в результаті обчислень, порівнюють з табличними даними і учнів відносять до певної групи за ІФР.

Рівень фізичної підготовленості школярів, її динаміку зручно діагностувати за прийнятими Міністерством молоді і спорту України в 2016 році оновленими «Тестами і нормативами фізичної підготовленості населення України».

Тести і нормативи оцінок фізичної підготовленості учнів, згідно з Порядком проведення щорічного оцінювання фізичної підготовленості, мають на меті визначення та підвищення рівня фізичної підготовленості населення України, створення належних

умов для фізичного розвитку різних груп населення, покращення його здоровя, забезпечення здатності до високопродуктивної праці, захисту суверенітету і територіальної цілісності України, а також сприяння у вихованні патріотизму та громадянської позиції [181].

Складання державних тестів і нормативів оцінки фізичної підготовленості є обов‘язковими і для учнів закладів загальної середньої освіти з 10 років, враховують вікові особливості та проводиться щороку вчителями фізичної культури при активній допомозі медпрацівників та адміністрації школи.

Тести дають змогу визначити рівень розвитку фізичних якостей відповідно до статевих і вікових особливостей, оцінити гармонійність їх розвитку й включають такі види випробувань на: швидкість, итривалість, силу ніг і рук, витривалість, спритність і гнучкість.

В Інструкції про проведення щорічного оцінювання фізичної підготовленості розкрито умови виконання тестів, детально описано методику проведення тестування, вказано вимоги до спортивного обладнання й оцінювання результатів.

Підсумкова оцінка індивідуальних результатів тестування складається за сумою набраних балів, одержаних за виконання 5 видів тестів на вибір та додаткових балів за індексом маси тіла школяра. Підсумкові оцінки тестування порівнюють з шкалою результатів виконаних тестів і нормативів для учнівської молоді та встановлюють рівень фізичної підготовленості: високий, достатній, середній, низький [181].

Для психолого-педагогічної діагностики рівня фізичного розвитку учнів варто скористатися комплексом методик, аби найбільш глибоко їх вивчити. Зокрема, можна й скористатися методикою сигмальних відхилень, яка успішно впроваджується учителями фізичного виховання та медпрацівниками. Для цього проводиться вимірювання росту, окружності грудної клітки та визначається вага учнів, а потім одержані результати порівнюються з оціночними таблицями.

Дослідженням було охоплено близько чотирьох тисяч учнів 1-11 класів десяти сільських та трьох міських шкіл.

Аналіз результатів психолого-педагогічної діагностики свідчить, що 37,0% сільських школярів мають вище середнього рівень фізичного розвитку, 48,2% – середній, 11,3% – нижче середнього та 3,5 – низький. Найбільш високі показники в фізичному розвитку мають учні 1-4 класів, де 43,0% і 51,8% мають середній і вище

середнього рівень фізичного розвитку і лише 2,9% і 2,3% – нижче середнього і низький. Починаючи з сьомого класу, кількість учнів, що мають вище середнього рівень фізичного розвитку зменшується. Найвищі показники мають учні шостих класів, де 45,0% – вище середнього і 46,4% – середнього рівня. Подібна закономірність підтверджується й іншими дослідниками.

В загальному фізичний розвиток учнів 5-9 класів характеризується такими даними: 36,5% учнів досягли показників вище середнього рівня розвитку та 50,8% – середнього рівня. Зросла кількість учнів середнього шкільного віку, що мають нижче середнього і низький рівень фізичного розвитку – відповідно 14,3% та 4,4%.

Тенденція до зниження рівня фізичного розвитку спостерігається і серед старшокласників. Лише 32,4% учнів 10-11 класів мають вище середнього рівень розвитку та 42,4% – середнього, в той час, нижче середнього – 21,8% та низький–- 3,3%.

Аналізуючи особливості фізичного розвитку школярів різної статі, необхідно зазначити, що в загальному хлопці мають дещо кращі показники, ніж дівчата. Зокрема, тільки 2,9% юнаків мають низький рівень фізичного розвитку, а дівчат – 3,8%; середній і вище середнього: приблизно однаковий у хлопців 85,5%, дівчат – 85,0%.

Як показали наші дослідження, сільські школярі мають кращі результати у фізичному розвитку, ніж учні міських шкіл.

У той же час результатів діагностики засвідчують, що тенденція до зростання кількості учнів, які мають низький рівень фізичного розвитку спостерігається і в сільських, і в міських щколярів.

У цілому, тільки 9,0% школярів мають вище середнього рівень фізичного розвитку та 53,6% – середній, в той час нижче середнього – 20,1% та низький – 17,3%.

На відміну від міських однолітків сільські школярі мають кращі показники фізичного розвитку: і в загальному, і серед вікових груп, і серед дівчат та юнаків.

Для визначення рівня фізичної підготовленості учнів ми скористалися в своєму дослідженні результатами Державних тестувань, проведених у закладах загальної середньої освіти. Їх аналіз засвідчив, що 82,3% учнів 1-11 класів мають високий і вище середнього рівень фізичної підготовленості і тільки 2,9% низький та нижче середнього.

Найкращі показники фізичної підготовленості мають учні

початкових класів: 88,8% віднесені до високого і вище середнього рівня і лише 0,6% – до низького і нижче середнього. В учнів 5-9 класів ці показники дещо змінюються і мають такий вигляд: 76,2% – з високим і вище середнього та 5,5% – з низьким і нижче середнього.

У старшокласників рівень фізичної підготовленості дещо зростає у порівнянні з підлітками.

Порівняльний аналіз рівнів фізичної підготовленості учнів різної статі засвідчує, що юнаки в порівнянні з дівчатами в загальному мають кращі показники: високий рівень – 23,7%, у дівчат – 20,8%; вище середнього – 19,2%, у дівчат – 18,6%.

Результати тестування також показали, що не спостерігається позитивної динаміки у фізичній підготовленості молодших школярів, підлітків та старшокласників, що не може не турбувати педагогічні колективи сільських шкіл.

Порівнюючи результати тестувань учнів 1-11 класів міських і сільських закладів ЗСО, можна впевнено констатувати, що сільські школярі мають кращу фізичну підготовленість, ніж міські. У загальному різниця оцінок тестування серед учнів на користь сільських становить серед показників високий рівень 36,3% (44,5% - 8,2%); вище середнього – 11,2% (37,8% - 26,6%).

Хвилює й те, що 30,3% школярів з міста мають низький (12,3%) та нижче середнього (18,0%) рівень фізичної підготовленості.

Це можна пояснити впливом різних чинників на рівень фізичної підготовленості учнівської молоді з міста.

Кращі показники у фізичній підготовленості мають як сільські хлопчики, так і дівчатка.

На основі проведених досліджень, можна стверджувати, що найнижчі оцінки фізичної підготовленості мають учні 5-9 класів, в той час, коли саме цей вік є найбільш сприятливим у розвитку таких важливих функцій організму як витривалість, швидкість, вироблення фізичної сили й т.ін.

З метою дослідження особливостей фізичної активності кожному учневі, а також учителям початкових класів, класним керівникам і вчителям фізвиховання було роздано критерії оцінювання того чи іншого рівня фізично-оздоровчої активності із списком учнів класу, після чого пропонувалося визначити рівень (0,1,2,3) фізичної активності кожного. На вимогу експериментатора потрібно було дати відповідь на запитання: «Кого з учнів класу ви можете віднести до нульового рівня?, до низького?, до середнього? та

високого?» (емпіричні кореляти кожного рівня були вивішені на дошці). Експертні оцінки учнів сумувалися й виводився середній бал.

Контрольний зріз, який був проведений через 15 днів, показав високу стабільність розподілу учнів за рівнями фізично=оздоровчої активності. В сільських школах він становив 87-91%, в міських – дещо вище – 93-96%.

Одержані результати під час другого зрізу підтверджені і експертними оцінками вчителями у 1-4 класах, класними керівниками – у 5-11 класах та оцінками вчителів фізвиховання. Збіг оцінок педагогів і учнів сільських шкіл становив 86-90%, міських – 91-94%.

Результати дослідження підтвердили факт високої об'єктивності розподілу учнів за рівнями, що засвідчило достатню валідність емпіричних корелятів, які пред'являлися учням під час обстеження. Аналіз результатів діагностики рівня фізично-оздоровчої активності показує, що тільки третина учнів як сільських, так і міських шкіл мають високий рівень (відповідно 29,3% і 31,5%).

Такі школярі проявляють стійкий інтерес до власного здоров'я та фізично-оздоровчої діяльності, їх фізична активність спонукається внутрішніми мотивами. Це реальна активність, що реалізується у творчій діяльності, вона ініціативна й надситуативна. Активність учнів спрямована на гармонійний розвиток рухливості, гнучкості, швидкості, спритності, витривалості, вироблення фізичної сили. Кількість сільських школярів, які характеризуються нульовим і низьким рівнем фізично=оздоровчої активності, складає 7,2% і 21,9%, тобто третину усіх респондентів. Подібний стан і з міськими школярами (5,9% та 20,7%). У таких учнів відсутній інтерес до фізично-оздоровчої діяльності, власного здоров'я, їх фізична активність, як правило, нестабільна, ситуативна, імпульсивна, що зумовлюється зовнішніми чинниками (вимога, оцінка, страх).

Викликає тривогу той факт, що рівень фізично-оздоровчої активності падає з 1 по 11 клас, зокрема, високий: від 34,7% – у молодшому шкільному віці, до 19,7% – у випускному класі, в той час коли відсоток учнів з нульовим та низьким рівнем зростає з 27,4% до 37,6%.

Тенденція до зниження показників фізично-оздоровчої активності проявляється і у хлопців, і у дівчат.

Порівнюючи результати тестів фізичної підготовленості та діагностики фізично-оздоровчої активності, ми помітили, що сільські діти випереджують міських у фізичній підготовленості, але мають

однаковий з ними рівень фізично-оздоровчої активності. Тому гіпотетично можна твердити, що більш високий рівень фізичних якостей сільських учнів пояснюється не стільки організацією фізично-оздоровчої діяльності в закладах ЗСО, скільки тим природним середовищем, в якому знаходяться сільські діти, їх систематичною участю в трудовій діяльності.

Проведене дослідження дало можливість виявити характер взаємодії між окремими компонентами фізично-оздоровчої активності на різних етапах онтогенезу. Нами встановлено, що афективний та аксіологічний є домінуючим для учнів молодшого шкільного віку, когнітивний і праксеологічний – для підлітків, а для старшокласників – поєднання праксеологічного, афективного, аксіологічного компонентів.

Отже, важливим завданням педагогів є пробудження в кожному учневі усвідомлення необхідності корекції та цілеспрямованого розвитку фізичної сфери шляхом залучення в різні види фізично-оздоровчої діяльності, враховуючи регіональні, національні особливості, природне, предметне та соціокультурне середовище.

Важливо при цьому забезпечити індивідуальний підхід, який полягатиме у визначенні для кожного окремого учня його фізичного стану на початок занять та у некресленні його особистої програми розвитку на навчальний рік (семестр), за допомогою якої він зміг би перетворити фізичні вади на власні здобутки.

Велике значення для активізації цього процесу має визначення певного (можливо тимчасового) ідеалу, зразкового прикладу серед відомих спортсменів, гармонійно розвинених людей. Це особливо необхідно для учнів середнього шкільного віку. Адже при такому підході пробуджується природна потреба учнів у самотворенні, яка і зумовлює їхній інтерес, зацікавленість у самостійному фізичному розвитку.

2.2. Аналіз показників психічного розвитку школярів

Важливою сферою цілісного процесу становлення особистості поряд із фізичним є її психічний розвиток.

Коротко зупинимося на суті поняття «психічний розвиток». Це складне, комплексне явище, яке включає різні компоненти, різні сторони і т.д. При цьому слід виділяти центральне, визначальне в психічному розвитку, ураховувати, що психічний розвиток дитини

обумовлений різними факторами (віком, методами, які використовуються в навчанні і вихованні, ціннісними орієнтаціями, спрямованістю особистості).

Розвиток психіки – це послідовні, прогресивні і в цілому незворотні кількісні і якісні зміни. Ці зміни зумовлюють перехід людини від низьких (більш простих) до вищих (більш складних) форм взаємодії з оточуючим середовищем [185, с.306]. Їх вивчення, вияснення тих факторів, які визначають час початку кожної фази, тривалість її проходження окремою дитиною і характер її - важливе завдання педагога, практичного психолога.

Психічний розвиток ми роглядаємо як процес і результат незворотних кількісних і якісних змін в емоційно-почуттєвій, інтелектуальній та вольовій сфері; види та рівні чутливості, динаміка позитивних і негативних емоційних реакцій; емоційне вдоволення (невдоволення), теплота (холодність), чуйність (черствість); рівень вмотивованості; ступінь ефективної екзальтованості; надмірні переживання в нетиповій ситуації; потрясіння тим, що відбувається; сформованість уміння стримувати емоції, контролювати ситуацію і власні дії, а також процес і результат незворотних кількісних і якісних змін у функціонуванні вищих психічних функцій (сприймання, пам‘ять, уявлення, мислення, мовлення); орієнтація у психічному просторі й часі; оперативна і довготривала пам’ять; когнітивна складність чи простота перцепції (сприймання); рівень осмислення біофільних або некрофільних тенденцій у власному розвитку.

Подекуди деякі науковці та практики ототожнюють поняття психічного, інтелектуального й розумового розвитку, хоча між ними є певні відмінності. Диференціюємо кожне з цих понять.

Психічний розвиток, як уже підкреслювалося, являє собою процес і результат послідовних, прогресивних і в цілому незворотних кількісних і якісних змін, які зумовлюють перехід людини від нижчих до вищих форм фізичної взаємодії з енергоінформаційним полем.

Психічний розвиток людини здійснюється нерівномірно, а стрибкоподібно. З нерівномірним психічним розвитком учені зв‘язують поняття «криза», яке ще не має в науковій літературі достатнього теореичного обгрунтування. Л. Виготський і його послідовники розглядають психічну кризу як внутрішній необхідний етап розвитку, як якісний стрибок, в результаті якого психіка підіймається на новий рівень [54].

Негативні прояви кризи – це зворотна сторона її позитивних новоутворень.

Ключ до розуміння загальних законів психічного розвитку повинно дати саме вивчення кризових, перехідних періодів, під час яких найбільш яскраво відбуваються якісні зміни в психіці дитини.

Отже, вихідним положенням в уявленні про кризу є якісні зміни в психічному розвитку дитини, які настають в ході провідної діяльності, як основного джерела психологічних новоутворень.

Складовою частиною психічного розвитку є розумовий розвиток дитини. Виходячи з діяльнісного підходу, розумовий розвиток суб‘єкта визначається як його здатність діяти в змінюваних умовах, орієнтуючись на засвоєну систему знань.

Розумовий розвиток – це властивий кожній людині психофізіологічний механізм, який знаходиться в дії постійно і служить умовою і передумовою набуття, переробки і застосування одержаної інформації [192, с.16].

Л. Виготський розглядав розумовий розвиток як зміну якісно своєрідних етапів мислительної діяльності. Показниками мислительної діяльності в процесі навчання, зокрема в процесі оволодіння науковими поняттями, Л. Виготський вважав ступінь узагальненості, абстрагування понять і ступінь включення їх у систему. Вищим рівнем розумового розвитку є встановлення взаємозв‘язку між різними поняттями [54].

Н. Менчинська зв’язує поняття розумового розвитку з поняттям научуваності. Під цим терміном розуміється «здатність досягти в найбільш короткий термін більш високого рівня засвоєння». При цьому вона пов’язує научуваність з високим рівнем виконання розумових операцій: аналізу і синтезу, узагальнення і абстрагування, з легкістю переходу від конкретного виду мислення до абстрактного і навпаки, з активністю і гнучкістю мислительних процесів [156].

Зрозуміло, розумовий розвиток не зводиться лише до простої сукупності знань і розумових дій, які в необхідних умовах легко активізуються і відкривають можливості для швидкого набуття нових знань.

Слово «інтелект» інколи вважають тотожним слову «розум». Але це не зовсім так. Коли говорять про розум, то мають на увазі здатність людини побачити за поверховістю явища його суть і на цій основі передбачити хід подій, відповідно до цього побудувати свою поведінку.

Розум може мати вузьку спрямованість (людина, яка добре розбирається в практичній сфері, погано розбирається в питаннях теорії чи навпаки).

Чіткого визначення поняття «інтелектуальний розвиток», якого б дотримувалася більшість психологів, немає. Адже в даний час існує багато визначень самого поняття інтелекту. В загальному можна вести мову про широке тлумачення інтелекту і про вузьке, маючи на увазі лише мислительні процеси. В більшості випадків вчені визначають інтелект в трьох видах: здібність до навчання, здатність до абстрактного мислення, здатність до адаптації.

Визначення інтелекту як здатності до адаптації через пристосувальну діяльність є найбільш поширеною, оскільки вважається, що інтелект є загальною здатністю пристосування людини до нових умов і життєвих завдань [185].

Американський психолог Д. Векслер тлумачить інтелект як загальну здібність особистості, яка проявляється в цілеспрямованій діяльності, правильному розмірковуванні і розумінні, в пристосуванні середовища до своїх можливостей [215]. Подібні визначення пропонують й інші автори. Так, Ж. Піаже розуміє під інтелектом структурування відношень між середовищем і організмом [183]. Як бачимо, в кожному випадку визначення поняття інтелекту неможливе без взаємодії індивіда з оточуючим середовищем. З позиції вітчизняної психології ця взаємодія розглядається як прояв активності, дієвості, а не просто як пристосування чи адаптація, оскільки «...поняття такого роду, як інтелект, розкривається лише в плані конкретних дійових взаємовідношень індивіда з оточуючою дійсністю» [183, с.68].

Розглянуті підходи до визначення інтелекту не є взаємовиключаючими. Кожна з указаних концепцій інтелекту виходить із якоїсь однієї ознаки, вважаючи її найбільш суттєвою.

Зрозуміло, що здібність до навчання не існує поза адаптацією, поза активним пристосуванням. Логічно, що навчання потребує попереднього пристосування, а саме здатність до навчання в той же час виступає в якості основи для пристосування і адаптації. І, зрозуміло, що така ознака інтелекту як здатність до використання символів (абстрактність) є результатом розвитку і навчання особистості.

Таким чином, загальноприйнятого визначення інтелекту, яке б задовольняло більшість дослідників, немає, але це не знімає задачу з

психологів вимірювати його вже сьогодні.

Складниками психічного розвитку крім інтелектуальної сфери є ще й емоційно-почуттєва та вольова.

Розглянемо зміст поняття «емоційно-почуттєва сфера». В психологічному словнику це поняття розглядається як сукупність емоцій і почуттів [185, с.52]. Окремі науковці вкладають в нього набагато ширший зміст: емоції, почуття, емоційний тон відчуттів, емоційні стани (афекти, пристрасті, стреси, фрустрації, настрій) [173, с.85]. Ми погоджуємось із запропонованою класифікацією, але вважаємо за потрібне доповнити її і розглядати компонентом емоційно-почуттєвої сфери ще й емоційні якості особистості.

Особистістю проявляється велика кількість емоційних станів, різних за змістом і формою, за значенням і тривалістю. Основними з них є настрій, афект, стрес, фрустрація, пристрасть.

Почуття – це переживання, пов'язані з задоволенням або незадоволенням духовних потреб людини [185, с.258]. Глибокі й змістовні почуття актуалізують і спрямовують діяльність людини, роблять її більш продуктивною. В свою чергу, емоційно-почуттєва сфера особистості формується під час активної участі людини в діяльності. Активна участь в доцільній діяльності робить емоційну сферу людини змістовною, насиченою яскравими і різноманітними почуттями, життя людини стає більш повноцінним.

Почуття та емоції пов'язані між собою. Немає почуттів, які б людина могла виявити без емоційної реакції. Але в більш складному психічному акті – почуттях – емоції виконують підпорядковану роль. Емоції виступають як певний елемент структури такого складного акту, як почуття.

Отже, почуття не можуть існувати поза емоційними проявами, але зміст їх носить суспільний характер. Таким чином, відбувається соціалізація та гуманізація емоцій.

Воля – це особлива форма активності особистості, особливий вид організації її поведінки, що визначається поставленою нею самою метою. Воля забезпечує виконання двох взаємозв'язаних функцій – спонукальної і гальмівної і в них себе проявляє. Спонукальна функція забезпечує активність людини. Гальмівна функція волі, що виступає в єдності із спонукальною, проявляється в стримуванні небажаних проявів активності. Особистість здатна гальмувати спонукання мотивів і виконання дій, які відповідають її світогляду, ідеалам, переконанням. Регулювання активності було б неможливим без

гальмування [185, с.67].

У своїй єдності спонукальна і гальмівна функції волі забезпечують особистості подолання труднощів на шляху досягнення мети. Перемога над лінощами, втомою в результаті вольового зусилля дає значне емоційне задоволення, переживається як перемога над собою.

До вольових якостей належать почуття відповідальності, усвідомлення своїх обов'язків, старанність, настирливість, уміння долати труднощі, самостійність у виконанні завдань підвищеної складності, самоорганізованість під час діяльності.

Проблему психічного розвитку школярів досліджувало багато вчених (Л. Божович, Д. Векслер, А. Венгер, Л. Виготський, Ю. Гільбух, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, С. Максименко, О. Скрипченко, В. Паламарчук й ін.). Однак на сучасному етапі розвитку суспільства, освіти й сім'ї, коли соціальні й індивідуальні умови розвитку і формування особистості школяра зазнають докорінних змін, ця проблема знову стала актуальною й потребує нових досліджень. А їх слід знати і враховувати у навчально-виховній роботі з дітьми, виходячи з глибокого психологічного проникнення в природу, суть їх психічного розвитку, його умов.

Проблема психічного розвитку школярів – одна з фундаментальних проблем сучасної психології, а також педагогіки. Адже дослідження цієї проблеми має важливе теоретичне і практичне значення. Теоретичне полягає в тому, що оцінка психічного розвитку окремих учнів можлива тільки тоді, коли їх досягнення співставляються з якимись загальними показниками, характерними для маси дітей. Тільки знання загального, тобто певних нормативів, дає змогу визначити своєрідність одиничного. Разом з тим, накопичуючи знання індивідуальних випадків, педагог одержує можливість встановити загальні, і, в першу чергу, вікові особливості психічного розвитку різних сторін особистості учня, які необхідні для розв'язання практичних завдань, для індивідуально-диференційованої роботи з кожним учнем. У той же час, вивчаючи просування кожної дитини протягом навчального року, учитель одержує об'єктивні показники ефективності своєї педагогічної роботи.

Психічний розвиток, підкреслює О. Киричук, є провідним, від якого залежить фізичний, соціальний і духовний розвиток [113].

Основні функції психічного розвитку – це набуття особистістю індивідуального досвіду (засвоєння знань, формування вмінь і

навичок, оволодіння способами реалізації особистісних потенцій, оволодіння засобами саморегуляції та емоційними спонуками, ірраціональними пристрастями та ін.) в емоційно-почуттєвій, інтелектуальній та вольовій сферах життєдіяльності; врівноваження (корекція) ментальних прикмет; самостимулювання фізичного, соціального й духовного розвитку.

Як ми вже зазначили, фізичний розвиток є базою для психічного розвитку особистості, оскільки в діяльності людини нерозривно зв'язані її зовнішня (фізична) і внутрішня (психічна) сторони. Зовнішня сторона визначається і регулюється внутрішньою (психічною активністю – мотиваційною, пізнавальною і регулюючою). З другого боку, вся ця внутрішня психічна активність спрямовується і контролюється зовнішньою.

Отже, психічний розвиток є наслідком взаємодії фізичного розвитку людини з енергоінформаційним полем. Будучи суб'єктивним образом внутрішнього і зовнішнього світу людини, психіка виконує функції орієнтування в умовах і засобах життєдіяльності, їх пристосування до потреб індивіда і його цілеспрямованої зміни.

У результаті психічного розвитку формуються види та рівні чутливості, позитивні та негативні емоційні реакції, мотиви і потреби. Все це відбивається на результатах інтелектуального розвитку школяра та впливає на соціальну і духовну активність.

Психічний розвиток є також базою для розвитку моральних та естетичних цінностей, міжособистісних стосунків, соціального статусу людини. Звернемо увагу хоча б на те, яке значення має в самопізнанні й самооцінці людини знання про свій рівень розумового розвитку. Від цього залежить, чи може учень вважати себе по справжньому «сучасною людиною». Рівень розумового розвитку виступає як один із критеріїв міжіндивідуальної взаємооцінки. Дорослі інколи недооцінюють те, як діти, вислуховуючи їх висловлювання, наприклад, «розумна дитина», «непогана дівчинка, але малорозвинена» тощо, приймають їх близько до серця.

Саме тому, активна природа психічного є однією з необхідних передумов соціальної активності особистості. Остання знаходить свій прояв у процесах предметної діяльності й спілкування індивіда, утвердженні себе в соціумі як суб'єкта.

У процесі міжособистісного спілкування виявляються симпатії, товариськість, дружба, любов, відбувається соціально-психологічна

адаптація в класному і шкільному колективі; формуються вміння сприймати й розуміти погляди інших, аргументовано відстоювати свою позицію.

Психічна активність сприяє формуванню компонентів духовного розвитку: усвідомлення самого себе, свого минулого і теперішнього; пошук і знаходження в ієрархізованому ціннісному просторі варіанту «смислу життя» (любов до життя, унікальність духовного «Я», життєздатність), врівноваження турботи про власне життя з трансцедентальним, ідеєю, ідеалом, що переступає і перевищує межі життя.

У процесі психічного розвитку відбуваються незворотні зміни функцій організму, розвиток органів чуття, формується почуття насолоди від життя, бажання впливати засобами розуму, життєвим прикладом, тобто удосконалюється фізичний розвиток.

Оскільки нами прийнято вважати активність як категорію, що узагальнює багатоманітні рівні функціонування людини, її розвитку, є потреба розкрити сутність поняття «психічна активність» і визначити її основні кореляти. Адже нами приймається теза, що узагальненим індикатором психічного розвитку особистості є її психічна активність.

Змістовою стороною поняття «психічна активність особистості школяра» виступає системне ієрархічне утворення динамічного характеру, нижчою сходинкою якого є життєві (матеріальні і духовні) потреби, а вищою – ціннісно-смислова свідомість та життєва позиція особи, яка складається з комплексу емоційних, інтелектуальних, вольових властивостей і виявляється в різних видах діяльності.

Г. Костюк вважав психічну активність невід'ємною властивістю суб'єкта і тим більше особистості. Процеси розуміння, наприклад, він розглядав як «різноманітні і своєрідні прояви активності особи, спрямованої на оволодіння оточуючою дійсністю. Саме тому, – продовжує він, – в них завжди певною мірою проявляється особистість в цілому» [130, с.221].

Використовуючи теоретичні розробки М. Андроса [4], наведемо основні емпіричні кореляти психічної активності:

– здатність до ефективної пізнавальної і розумової діяльності;

– здатність до емоційно-вольової саморегуляції;

– розумне планування й досягнення життєвої мети та підтримка активності в процесі її досягнення;

– здатність до стресостійкості: відповідальність, контроль над

ситуацією, завзятість як виклик обставинам.

Визначення основних показників психічної активності дає можливість установити рівневі характеристики учнів: нульовий, низький, середній та високий.

Нульовий рівень – стійка психічна пасивність учня, відсутність будь-якого інтересу до розумової діяльності; активність, яка характеризується відхиленням від загальноприйнятих норм, байдужістю, безвольністю, хоча за цими зовнішніми проявами можуть ховатися значні потенційні можливості школяра. Нерозуміння найпростіших понять; неспроможність проявляти емоції, почуття, волю; невміння аналізувати різні життєві ситуації. Домінують елементарні життєві потреби. Динаміка негативних емоцій, холодності, черствості.

Низький рівень – ситуативна, нестійка, імпульсивна, мінлива психічна активність учня, що побуджується зовнішніми чинниками (вимога, оцінка, страх покарання). У різних ситуаціях проявляється по-різному. Зовнішні мотиви домінують над внутрішніми. Психічна неврівноваженість. Ситуативний прояв емоцій, почуттів, волі. Відсутність сформованої власної лінії поведінки через підвищену навіюваність. Нахил керуватися у вчинках емоціями задоволення або зовнішніми побудженнями. Нездатність до вольового зусилля. Ситуативне, репродуктивне ставлення до розумової діяльності.

Середній рівень – стійка, стала, репродуктивна психічна активність, яка, з одного боку, є задоволенням потреби у визнанні, а з іншого – побуджується внутрішніми раціональними, прагматичними усвідомленими мотивами. Ситуативний мінливий прояв емоцій, почуттів, волі. Позитивна динаміка змін у функціонуванні вищих психічних функцій. Достатня здатність до аналізу життєвих ситуацій. Сформованість ціннісно-смислової свідомості. Емоційне задоволення, ситуативний прояв теплоти, чуйності, переживань. Це активність, що реалізується в репродуктивній, нормативній розумовій діяльності.

Високий рівень – стійка, стала, творча психічна активність з високою частотністю самостійності та ініціативи в діях і вчинках, що побуджуються внутрішніми мотивами, які породжуються самою діяльністю. Стійка позитивна динаміка в емоційно-почуттєвій, інтелектуальній та вольовій сфері. Постійний прояв позитивних емоційних реакцій, вдоволення, теплоти, чуйності. Надмірні переживання в нетиповій ситуації, потрясіння тим, що відбувається.

Сформованість уміння стримувати емоції, контролювати ситуацію і власні дії. Позитивна динаміка в розвитку вищих психічних функцій. Це активне, зацікавлене, творче, ініціативне ставлення до розумової діяльності. Вміння орієнтуватися в психологічному просторі й часі. Високий рівень осмислення біофільних і некрофільних тенденцій у власному розвитку.

Таким чином, кожен наступний рівень включає в себе позитивні прикмети попереднього і має особливі риси, що відрізняє його від іншого. Формування кожного наступного можливе лише на основі попереднього.

Вивчення психолого-педагогічної літератури дає можливість твердити, що основними видами психічної активності виступає інтелектуальна, емоційно-вольова та почуттєва активність.

Тому, визначені нами рівні психічної активності, можуть бути використанні для розробки оцінних шкал часткових видів психічної активності.

Спробуємо дати загальну характеристику емпіричним корелятам інтелектуальної, емоційно-вольової та почуттєвої активності.

Та оскільки емоційно-вольова активність є досить близькою до почуттєвої, в реальних умовах складно диференціювати вказані види активності. Отже, почуттєва активність може виступати одним із компонентів емоційно-вольової, на що наголошує більшість вчених. Це і буде використано в нашому дослідженні.

Інтелектуальна активність розглядається нами як інтегральна характеристика особистості, що поєднує в собі інтелектуальну та мотиваційну сфери і проявляється в ставленні та здатності індивіда до розумової діяльності.

Д. Богоявленська вважає, що розумові здібності складають немов би фундамент інтелектуальної активності, визначаючи операційні можливості людини, але проявляються не безпосередньо, а тількі переломлюючись через мотиваційну структуру особистості, яка може гальмувати або стимулювати їх прояви, і тим самим визначати широту і глибину пізнавального процесу [33].

Узагальненим показником інтелектуальної активності, на нашу думку, може виступати здатність особистості до ефективної пізнавальної і розумової діяльності. При цьому ми поділяємо твердження З. Калмикової і Н. Менчинської [104; 156], які під здатністю до розумової діяльності розуміють сукупність властивостей особистості, від яких залежить продуктивність

розумової діяльності, легкість оволодіння нею. А діяльність, спрямовану на оволодіння знаннями під час набуття їх в процесі пізнання та навчання, Н. Менчиська називає розумовою діяльністю. Інтереси, мотиви, вольові якості особистості розглядаються нею як умови розумового розвитку [156].

Інтелектуальна активність конкретизується такими рівнями: нульовий, низький, середній та високий.

Нульовий рівень характеризується стійкою інтелектуальною пасивністю учня, відсутністю будь-якого інтересу до розумової діяльності, нездатністю до неї. Це активність, яка повністю визначається зовнішніми чинниками і має репродуктивний характер.

Низький рівень – це ситуативна, нестійка, стимульно-продуктивна інтелектуальна активність, що залежить від випадкових обставин і побуджується зовнішніми мотивами. Зовнішньо необхідна пізнавальна і розумова діяльність. Ситуативна, мінливе ставлення до неї.

Середній рівень відображає стійку і сталу інтелектуальну активність, що викликається внутрішніми раціональними, прагматичними, усвідомленими мотивами. Це постійна здатність до розумової діяльності, яка носить евристичний, стабільний характер. Інтелектуальна активність середнього рівня – це активне, нормативне ставлення до пізнавальної і навчальної діяльності.

Високий рівень характеризується сталою інтелектуальною активністю, що зумовлена внутрішніми мотивами (сталий інтерес до ефективної розумової діяльності, де активність виступає як мета). Це реальна активність, що проявляється в творчій розумовій діяльності, активність ініціативна, надситуативна, наднормативна. Це активне, зацікавлене, творче ставлення до навчально-пізнавальної діяльності.

Характерними ознаками емоційно-вольової активності виступає небажання (або бажання) включатися в ситуації, які вимагають подолання певних труднощів, як прагнення суб’єкта до задоволення потреби в емоційному контакті.

На основі даного твердження визначимо рівні емоційно-вольової активності учнів.

Нульовий – емоційно-вольова активність характеризується системою елементарних, фіксованих установок, які формуються в найпростіших ситуаціях. Учні характеризуються млявістю, незворушністю, черствістю, байдужістю, неорганізованістю в діяльності і поведінці; відсутністю вольових зусиль щодо подолання

перешкод у різних видах діяльності; вони легко піддаються чужому впливові, пропозиціям, що призводить до частого порушення дисципліни, проявляють нестриманість, боягузливість. Хоча за зовнішніми проявами можуть ховатися значні потенційні можливості вихованця.

Низький – мінлива, ситуативна та імпульсивна емоційно-вольова активність, що характеризується емоційною неврівноваженістю дій і вчинків. Для учнів цього рівня характерною ознакою є те, що виконання шкільних вимог супроводжується частими зауваженнями, попередженнями з боку вчителя; своїх обіцянок і намірів часто не дотримуються. Вони безініціативні, нерішучі, безпринципні. У них відсутня власна лінія поведінки через підвищену навіюваність. Нахил керуватися у вчинках емоціями задоволення або зовнішніми чинниками. Нездатність до вольового зусилля.

Середній – стала емоційно-вольова активність, що побуджується внутрішніми раціональними, прагматичними мотивами. На цьому рівні емоційно-вольова сфера особистості виступає не засобом досягнення яких-небудь цілей, а має особистісно спрямовану цінність. Учні цього рівня повністю виконують вимоги вчителя, вміють контролювати свої дії і вчинки без допомоги; систематично й усвідомлено долають зовнішні труднощі в навчанні, праці, грі, вміють ставити перед собою складні завдання і добиваються їх виконання.

Високий – стійка, стала емоційна і вольова спрямованість школяра, що побуджується внутрішніми мотивами. Це активність ініціативна, надситуативна, наднормативна. Учні проявляють стійкі вольові зусилля для самоудосконалення, зміни себе; вони здатні до подолання страху, витримують біль, пересилюють гнів, проявляють зовнішній спокій під час небезпеки; цілеспрямовані, принципові, критичні до себе.

Необхідно зазначити, що більшість учених, вказуючи на необхідність обов’язкового і регулярного визначення в школярів усіх вікових груп рівня психічного розвитку, справедливо зазначають, що без такого вивчення не можливе розв’язання проблеми диференціації й індивідуалізації процесу навчання та проведення своєчасних медико-психологічних впливів, спрямованих на корекцію, збереження та зміцнення здоров’я школярів, активізацію функціонування адаптивних психологічних та фізіологічних систем

організму.

Водночас проблема діагностики рівня психічного розвитку школярів пов'язана із значною кількістю ще нерозв'язаних теоретичних і практичних проблем. Зокрема, потребують подальшої теоретичної розробки й конкретизації основні критерії і показники його норми з урахуванням вікових особливостей учнів, сам предмет діагностування інтелектуальної, емоційно-вольової сфер психічного розвитку.

Ми поділяємо думку тих науковців, які вважають, що предметом діагностики психічного розвитку школярів можуть стати: динаміка вищих психічних функцій (мислення, пам'ять, мова, увага); емоційно-вольової та мотиваційної сфери, можливі відхилення і затримки розвитку орієнтації в просторі і часі, особливості темпераменту. Як на нашу думку, узагальненим індикатором психічного розвитку особистості школяра можна прийняти рівень його інтелектуальної та емоційно-вольової активності й рівень його саморегуляції. Діагностику психічного розвитку вчитель має проводити спільно зі шкільним психологом. Правильна і своєчасна діагностика психічного розвитку допомагає вчителю максимально індивідуалізувати освітній процес, спроектувати його з урахуванням індивідуальності кожної дитини.

Зрозуміло, що для детального вивчення інтелектуального розвитку учнів, слід використовувати комплекс діагностичних методик, які дають більш загальну і поглиблену інформацію про рівень розвитку їх інтелектуальної, емоційно-вольової сфери і почасти проводитися шкільними психологами.

Досить прогресивним способом діагностики інтелектуального розвитку учнів є методика, розроблена В. Паламарчук, що передбачає встановлення ступеня опанування школярем програмою формування інтелектуальних умінь. Програма для учнів 5-11 класів включає в себе такі блоки: сприймання і осмислення інформації; узагальнення, систематизація, оцінка; творчі уміння, а її діагностика здійснюється за допомогою вправ, що містять завдання репродуктивного, продуктивного і творчого типу [174, с.8-22].

У нашому дослідженні основним показником психічного розвитку приймається динаміка рівня інтелектуальної та емоційно-вольової активності учнів. Діагностика при цьому проводиться, як ми вже підкреслювали, для виявлення учнів, що відносяться до певних груп, і з якими повинні поглиблено працювати вчителі та шкільний

психолог.

Саме тому під час вивчення психічної активності школярів ми обмежилися комплексом тих методик і методів, що є адаптованими, зручними і зрозумілими для вчителів.

Такими, як підтверджують наші та наукові дослідження інших авторів, є метод незалежних характеристик, експертної оцінки в поєднанні із загальноприйнятими методами: спостереження, бесіда, анкетування, методика експрес-діагностики психічного напруження і джерел його виникнення «Ваше самопочуття» (автори О. Копіна, О. Суслова, Е. Заїкін).

В результаті використання описаних вище психолого-педагогічних вимірників та інструментаріїв встановлено, що рівень сформованості інтелектуальної активності учнів сільських шкіл в середньому становить 43,1%, що є недостатнім. Такий стан певною мірою можна пояснити кількома причинами, а саме: деградацією сільського населення, що підтверджується рядом досліджень; відсутність у значній частині сіл дошкільних закладів, що негативно впливає на розвиток дошкільників, незабезпечення наступності в системі дитячий садок-школа; брак в значній частині сільських шкіл висококваліфікованих педагогічних кадрів; проведення навчальної роботи на репродуктивному рівні, що сприяє виробленню догматичного, пасивного-споглядального мислення.

Відсоток учнів з нульовим рівнем інтелектуальної активності становить 21,5. Ці учні характеризуються стійкою інтелектуальною пасивністю, відсутністю прагнення до розумової діяльності, яка повністю визначається зовнішньою стимуляцією і має репродуктивний зміст. Цей показник залишається майже без змін від першого до одинадцятого класу. Варто відмітити, що хлопчиків дещо більше віднесено до цього рівня інтелектуальної активності, відповідно: дівчаток – 20,9%, хлопчиків – 22,9%.

Третина учнів віднесена до таких, що мають низький рівень інтелектуальної активності (34,1%). Це учні, яким властива ситуативна, нестійка, стимульно-продуктивна інтелектуальна активність, що залежить від випадкових обставин. Вони лише під впливом зовнішніх чинників проявляють здатність до розумової діяльності. Такий рівень інтелектуальної активності у 33,5% дівчаток і 34,7% хлопчиків. І лише 17,8% – це учні, що мають високий рівень даного виду активності: дівчата – 19,1%, хлопці – 16,8%. Тобто, менше п’ятої частини це учні, що мають сталу інтелектуальну

активність, зумовлену внутрішніми пізнавальними мотивами. Вони творчо підходять до розумової діяльності, ініціативні під час її здійснення.

Близько третини учнів мають середній рівень інтелектуальної активності. Такі діти характеризуються постійною здатністю до розумової діяльності, яка носить репродуктивно-евристичний характер, зумовлена внутрішніми раціональними, прагматичними мотивами.

Якщо порівнювати інтелектуальну активність вихованців сільських шкіл з міськими, то можна побачити, що рівень інтелектуальної активності міських школярів дещо вищий, ніж сільських. Наприклад, відсоток учнів, що мають нульовий рівень, в міській школі становить 15,1%. Це на 6,4% менше, ніж в сільській. І в той же час у міських школах більше учнів з високим і середнім рівнями інтелектуальної активності: 24,8% і 29,2%.

Необхідно відмітити, що динаміка інтелектуальної активності майже не спостерігається. Єдине, що відмічено в процесі психолого-педагогічної діагностики, це прояв найвищого рівня інтелектуальної активності в учнів четвертих і одинадцятих класів. Подібні піки в інтелектуальній активності учнів виявлено і в спеціальних дослідженнях Д. Богоявленської [32; 33].

Якщо порівнювати рівень інтелектуальної активності учнів з іншими видами активності, то можна констатувати, що він має найнижчі показники і потребує цілеспрямованої роботи з розвитку інтелектуальної сфери вихованців.

Слід звернути увагу і на специфіку мотиваційної сфери вихованців закладів ЗСО. Зрозуміло, що мотиви в кожному шкільному віці мають свої особливості, адже з віком змінюються цілі, потреби тощо. Вивчаючи мотиваційну сферу школярів, ми виходили з такого психолого-педагогічного визначення суті мотивації як процесу формування і закріплення позитивних мотивів, тобто закріплення внутрішніх імпульсів, що зумовлюють активну навчальну діяльність (В. Онищук) [85].

У виборі методики для встановлення змін у мотивації учіння ми виходили з положення, що учіння – полімотивована діяльність (як і будь-яка інша діяльність). Дотримуючись класифікації В. Онищука, були встановлені такі групи мотивів: пізнавальні, соціальні і професійно-ціннісні [85]. Сферу нашого дослідження ми обмежили даними групами мотивів у зв‘язку з тим, що вони в основному

охоплюють мотиви учіння школярів різного віку.

У відповідності з таким розумінням структури мотиваційної сфери було відібрано методи для її вивчення, щоб можна було визначити найбільш реально діючі (методи спостереження, опитування, методика вибору, методика персоніфікації) мотиви. Ми передбачали, що в процесі аналізу мотивації учіння учнів, можливе неспівпадання мотивів відомих і реально діючих. Тому остаточні висновки про структуру мотивації робилися тільки на основі зіставлення даних, одержаних за допомогою різних методів. Комплекс використаних методів був складений таким чином, щоб вони перекривали один одного, створюючи умови для взаємоперевірки і посилення надійності результату. Крім того, враховувався принцип побудови методики дослідження мотивів у генетичному аспекті – вивчення всіх вікових груп, використання ідентичних за метою і змістом методичних засобів.

У результаті вивчення мотивації учіння школярів нами встановлено, що для учнів початкових класів найхарактернішими є такі соціальні мотиви, як прагнення одержати похвалу з боку вчителя, батьків, одержати гарну оцінку (89,7%), а також процесуальний мотив – 42,1%. У більшості випадків має місце поєднання мотивів, здебільшого двох-трьох, серед яких спостерігається стійке домінування якогось одного.

Для підліткового віку мотиви навчальної діяльності теж змінюються в залежності від класу, віку, демографічних особливостей. Наприклад, для учнів п’ятих класів сільської школи перше місце займає мотив вибору майбутньої професії (43,7%), на другому – вимога батьків (37,1%), на третьому – мотив осуду однокласників (21,2%). Для міських п’ятикласників ієрархія мотивів така: на перше місце виступає вимога батьків (56,1%), друге – вибір майбутньої професії (34,2%), третє – спілкування з ровесниками (28,7%).

Характеризуючи розподіл учнів за мотивами навчання, слід зазначити, що роль мотивів, які були провідними для п’ятикласників, вже не є такими актуальними для шести- і семикласників. У цьому віці на перше місце для учнів міських шкіл виступає мотив спілкування, що закономірно обумовлено розвитком підлітка. А для вихованців сільської школи мотиви одержання професії та освіти в майбутньому, застосування знань на практиці, є провідними на всіх етапах навчання в 5-11 класах. Свідоме прагнення сільських дітей

здобути освіту, професію пояснюється тим, що вони більш реально мислять, оцінюючи життєву ситуацію, визначаючи мету свого життя, способи її досягнення.

Не може не турбувати той факт, що останні місця в ієрархії мотивів навчання займають мотиви приносити користь (9,3%) та прив'язаності до школи (12,5%).

Мотив спілкування з ровесниками, як уже зазначалося, є найбільш значимим для міських школярів та займає перше в підлітковому віці і одне з перших у старших класах. Для підлітків і старшокласників сільської школи цей мотив займає третє, четверте місце. Це можна пояснити тим, що учні в сільській місцевості мають можливість для спілкування один з одним в позаурочний час, а для міських дітей саме школа є найголовнішим об'єктом для спілкування.

На відміну від сільських учнів, у їх міських ровесників, з класу в клас не набагато, але зростає інтерес до знань.

Аналіз сформованості мотивів навчальної діяльності учнів сучасних закладів загальної середньої освіти спонукає до глибокого аналізу тих факторів, що впливають на результативність їх навчання і розумової діяльності в цілому, дає підстави змоделювати вибір стимулів, які б забезпечили становлення і розвиток пізнавальних (процесуальних) і соціальних (обов'язку, відповідальності, спілкування) мотивів учіння.

Аналізуючи емоційно-вольову активність учнів сільських закладів ЗСО, нами встановлено, що в учнів початкових шкіл вона значно вища, ніж в базових і старших. Зокрема, учнів 1-9 класів з високим рівнем емоційно-вольової активності виявлено 43,3%, 5-9 класів – 38,1%, 10-11 класів – 34,2%. Це пояснюється, на наш погляд, інтегративністю і домінуючим впливом емоційної сфери молодших школярів. Емоційність учнів початкових класів проявляється, по-перше, в тому, що в початковій школі досить активно застосовуються ігрові технології навчання. Все, що діти спостерігають, про що думають, що роблять, викликає у них емоційно-забарвлене відношення. По-друге, молодші учні (особливо 1-2 класів) не вміють стримувати почуття, контролювати їх зовнішній прояв, діти безпосередні і відверті у проявах радості, горя, печалі, страху, задоволення або невдоволення. По-третє, емоційність молодших школярів характеризується частою зміною настроїв, схильністю до афектів, короткочасним і бурхливим проявом радості, горя, гніву, страху.

Однак, з віком спостерігається тенденція до зниження емоційно-вольової активності учнів. 37,8% і 39,2% учнів характеризуються середнім і високим рівнем емоційно-вольової активності. Учням з високим рівнем активності властиві стійкі вольові зусилля щодо самовдосконалення себе. Особливо це проявляється в середніх і старших класах. Учні прагнуть і випробовують себе в подоланні страху, витримці болю, в умінні проявляти зовнішній спокій під час небезпеки. У старшокласників з високим рівнем даного виду активності здебільшого вже сформована стійка емоційна і вольова спрямованість.

Досить чітко проявляється диференціація з урахуванням статевих відмінностей. Емоційно-вольова активність більше розвинена у дівчаток. Загальна різниця становить 7,8% (43,3%-35,5%).

Розглядаючи показники емоційно-вольової активності учнів за демографічними ознаками, можна констатувати, що вони дещо вищі в учнів сільських шкіл. Приміром, якщо високий рівень емоційно-вольової активності притаманний 39,2% учнів сільської школи, то міським школярам 35,8%, низький рівень – відповідно 20,9 і 22,9%.

Отже, сільські діти більше проявляють здатність виконувати вимоги педагога, вміють контролювати свої дії і вчинки, краще долають труднощі в навчанні, праці, грі, вміють ставити перед собою складні завдання й добиватися їх виконання. Учні, жителі сільської місцевості, виявляють стійкі вольові зусилля по самовдосконаленню, вони здатні до подолання страху, краще витримують біль, ніж міські ровесники, пересилюють гнів, більш цілеспрямовані, принципові, критичні до себе. Це гіпотетично можна пояснити впливом ряду соціокультурних, природних факторів, що спрямовані на формування емоційно-почутєвої і вольової сфери жителів села: наближеність до природи; спільне проживання всіх членів родини, зв’язок її поколінь; збереження традицій, звичаїв, обрядів тощо.

Таким чином, учні сільських шкіл більше здатні до стресостійкості: відповідальність, контроль над ситуацією, завзятість як виклик обставинам. Вони більш реальні в плануванні і досягненні життєвої мети.

Відзначені міжгрупові відмінності в діагностичних показниках відображають реальну ситуацію психічного розвитку учнів сучасних закладів ЗСО, а також рівень організації освітнього процесу в них, особливості сучасної соціально-психологічної ситуації в державі

тощо. Що ж стосується статевих відмінностей за названими показниками, то вони більшою мірою відображають специфічні особливості психічного розвитку хлопців і дівчат.

Одержані дані дають можливість вважати, що з розвитком тих чи інших видів психічної активності можна чекати змін (кращих або гірших) процесу психічного розвитку. Особливу увагу при цьому необхідно звернути на моделювання або створення ситуацій у навчальній діяльності, які б сприяли реалізації активності на заняттях як однієї з генетичних вихідних характеристик, що обумовлюють ефективність навчально-пізнавальної діяльності учнів.

2.3. Характеристика рівнів соціального розвитку учнів

Важливим завданням сучасного закладу ЗСО є соціалізація особистості школяра. Соціалізація – це засвоєння і відтворення індивідом соціального досвіду, яке свідчить про нормальне, безболісне входження людини в життя суспільства. Соціалізація відбувається в процесі спільної діяльності і спілкування в певному соціокультурному середовищі. Її продуктами виступають особистісні смисли, що визначають ставлення індивіда до світу, соціальна позиція, самосвідомість, ціннісно – смислове ядро світогляду та інші компоненти індивідуальної свідомості, зміст яких вказує на те, що особистість бере для себе із соціального досвіду, скільки бере і як психіка їх перетворює, якого значення їм надає.

Під соціальним розвитком ми розуміємо процес і результат незворотних кількісних і якісних змін у виявленні симпатії (антипатії), товариськості (неприязні), дружби (ворожості), любові (ненависті); рівень соціально-психологічної адаптації в контактній соціальній групі; сформованість умінь сприймати і розуміти погляди інших, аргументовано відстоювати свою позицію тощо.

Соціальний розвиток особи здійснюється в адекватній соціально-педагогічній ситуації через включення учнів в систему відносин спільної, тобто пройнятої діловими міжособистісними стосунками, навчально-пізнавальної, суспільно-корисної, предметно-перетворювальної, фізично-оздоровчої, організаційної-управлінської, художньо-естетичної, соціально-комунікативної і т.д. діяльності.

Отже, процес соціального розвитку особистості в гармонійному поєднанні всіх її сторін, якостей, особливостей (змістовний аспект проблеми) тісно пов’язаний з визначенням ефективних засобів

психолого-педагогічного стимулювання його (організаційно-операційний аспект).

Основною функцією соціального розвитку є набуття і відтворення учнем соціального досвіду (формування моральних, суспільно значущих) знань, смислів, соціальної позиції, оволодіння засобами пізнання навколишнього світу, вмінь і навичок суспільної поведінки, сприймати і розуміти погляди інших, аргументовано відстоювати свою позицію і т.ін.), врівноваження (корекція) ментальних прикмет; самостимулювання духовної, соціальної, психічної і фізичної активності.

У результаті соціального розвитку особистістю засвоюється певний обсяг соціальної інформації, система ціннісних орієнтацій, формується досвід соціальної діяльності у формі вмінь і навичок, здатність до спілкування з оточуючими людьми.

Знання як результат пізнання людиною предметів і явищ дійсності, законів природи й суспільства є першою необхідною функцією соціального розвитку. Будучи результатом впливу об'єктивної дійсності, вони не є незмінними. У ході розвитку особи, її практичної діяльності знання весь час не тільки розширюються, поглиблюються, а й подекуди істотно змінюються і перебудовуються. Знання певною мірою впливають на моральні погляди і переконання, вольові риси та характер. Вони є одним із джерел схильностей, інтересів особистості, основою розвитку здібностей і обдарувань.

Однією з функцій соціального розвитку є набуття індивідом способів пізнання навколишнього світу. Це психічні механізми збирання інформації (відчуття й сприймання, уявлення, пам'ять, передбачення); здатність особи уявляти майбутнє і на цій основі будувати життєві плани; механізми переробки інформації, основним з яких є абстрактне мислення, з його такими логічними операціями, як порівняння, аналіз і синтез. Тільки завдяки абстрактному мисленню особистість має змогу розкрити загальні та істотні властивості соціальних факторів і явищ, відносини між ними, пізнати закони взаємодії й розвитку соціальної реальності, визначити своє реальне місце в житті.

Проте інформаційне знання відображає лише властивості та якості явищ, подій, людей, може бути нейтральним, якщо не містить у собі знання-оцінки, яке засвоюється на емоційному рівні. Тому важливою функцією соціального розвитку є формування ціннісних орієнтацій.

Саме від того, яким бачить особистість навколишній світ, як ставиться до нього і визначає своє місце в ньому, залежить спрямованість соціальної активності. Адже особистість не лише сприймає і внутрішньо відтворює природу світу, його предмети, а й відповідно ставиться до них, дає їм емоційну і вербальну оцінку, яка виражається в оцінних поняттях і судженнях. Ціннісні орієнтації особистості формуються в сфері спілкування, діяльності й життєвих планів, що включають у себе цілі та ідеали. А це, в свою чергу, стимулює самооцінку, що є необхідним елементом формування позиції школяра стосовно самого себе. З оцінкою своїх якостей, яка визначається на основі оцінки якостей інших, тісно пов'язані самолюбство, самоповага та інші подібні почуття. Соціальний розвиток впливає на формування і корекцію ментальних прикмет, моральних ідеалів особистості.

Ідеал – це проекція теперішнього в майбутнє, сформоване особистістю поняття про досконале, є моделлю поведінки, до якої прагне вихованець. Соціальна активність виступає стимулом, збудником конкретної духовної й предметної діяльності, спонукальною силою у формуванні особистості дитини, її духовного світу, морального й естетичного самовдосконалення.

Як ми вже вказували, активна природа психічного є підгрунтям соціальної активності особистості, яка знаходить свій прояв у процесах предметної діяльності і спілкування індивіда, утвердження себе в соціумі як суб'єкта. Соціальна активність спрямована на «творчу» взаємодію з соціокультурним довкіллям, розпредмеченням і опредмеченням його. Вона передбачає самодетермінацію як форму реалізації особистістю громадської необхідності, в процесі якої і відбувається розвиток, соціальне становлення індивіда, його соціалізація. У свою чергу соціальний розвиток особистості стимулює психічну активність особистості.

Соціальний розвиток є однією з передумов духовної активності особистості, яка має самостійну силу реагування і проявляється у її вчинках, самооцінці, самоактуалізації.

Соціальний розвиток певною мірою обумовлюється рівнем фізичної активності людини, усвідомленням нею необхідності удосконалення свого фізичного «Я» відповідно до вимог суспільства. Фізично-оздоровча діяльність сприяє формуванню таких соціальних якостей особистості, як товариськість, любов, симпатія, дружба, адаптації в контактній соціальній групі.

Розкриємо сутнісні основи базового поняття «соціальна активність», враховуючи всі можливості різних гуманітарних наук.

Ми сприймаємо визначення соціальної активності тих авторів, які трактують цей феномен одночасно як явище, стан і ставлення суб'єкта до явищ об'єктивного світу. Явище соціальної активності можна характеризувати як якісно-кількісну визначеність, тобто в єдності своїх якісних характеристик і кількісних параметрів [1, с.23]. Соціальна активність представлена передусім самодіяльністю особи, що має самостійну силу реагування і виявляється у вільній, свідомій, внутрішньо необхідній діяльності. Це особлива діяльність – з власного бажання, з власної ініціативи, яка спрямована на «творчу» взаємодію з навколишнім середовищем, освоєння та зміну його і самої себе [115, с.37].

Залежно від вихідної, теоретичної позиції і мети прикладного дослідження вчені виділяють різні аспекти соціальної активності. Одні вбачають її в мірі діяльності; інші – в рівні протікання активності; ще інші – в потенціальній здатності суб'єкта до взаємодії; а є такі, що розцінюють її як сукупність ініціативних дій, зумовлених внутрішніми суперечностями і впливами середовища, чи розглядають як ставлення людини до середовища, до інших людей, або як стан діяльності; характеризують активність як суспільну якість особи, що виявляється й існує в реальному житті у формі самодіяльності. Тому виправданими й перспективними в плані розгортання подальших психолого-педагогічних досліджень проблеми та оптимізації практики формування соціальної активності школярів є аналіз цього базового поняття з погляду змісту, суспільної значущості та дійового вияву в життєдіяльності людини.

З погляду змісту поняття «соціальна активність» – складне соціально-психологічне утворення, яке може розглядатися як явище, стан, ставлення суб'єкта до зовнішнього світу, умова власного розвитку індивіда та як результат педагогічних зусиль.

Передусім соціальна активність може розглядатися як явище. Тоді вона – самодіяльність індивіда (на відміну від діяльності як необхідності), що передбачає самостійні, ініціативні, творчі дії та вчинки особистості. З цього погляду соціальна активність має якісно-кількісну визначеність, кількісні параметри: частотність самодіяльних дій і вчинків, міру зовнішнього стимулювання і самостійності, ініціативності, творчості і т.п.

Розглянута як стан соціальна активність виступає інтегральною

якістю особистості, що виявляється в її соціальній ролі. В цьому зв'язку виникає проблема визначення «набору» необхідних первинних базових соціально-психологічних якостей особистості, що являють собою потенційні можливості формування соціальної активності як мети виховних зусиль. Стимулювання розвитку цих якостей в умовах освітнього процесу дало б змогу сформувати такі інтегративні, похідні від перших моральні якості, як соціальна відповідальність, творча ініціатива, свідома дисципліна, що утворюють морально-психологічне ядро суспільної активності.

Будучи ставленням суб'єкта до зовнішнього світу, діяльності, навколишніх людей і самого себе, соціальна активність виявляється в трьох модальностях: позитивній, індиферентній і негативній. Із ставленням як модусом соціальної активності пов'язані такі феномени міжособистісної взаємодії, як ідентифікація партнерів, їх спілкування, ціннісно-орієнтаційна інтеграція (чи дезінтеграція) соціальної групи, формування смислів спільної діяльності людей. Від нього залежить результативність спільної діяльності людей, а також формування того чи іншого типу спрямованості особистості школяра: від громадсько-колективістичної до егоїстичної.

Соціальна активність може виступати й умовою власного розвитку індивіда, особливо в таких процесах, як споживання – творення, розпредмечування – опредмечування. При цьому активність у споживанні (розпредмечуванні) значно обмежує умови розвитку; в творенні ж (опредмечуванні) вони практично не обмежені [115].

Спрямованість на споживання виростає з натуральних індивідуальних потреб суб'єкта і виявляється у вигляді напруження і прагнення до зняття цього напруження. Спрямованість на творення (виробництво) виростає із соціальних потреб і відображається у формі усвідомленого обов'язку, відповідальності за виконання соціального замовлення, додержання норм людського співжиття або у формі безпосереднього внутрішнього спонукання, коли соціальна потреба стає присвоєною (інтериоризованою) суб'єктом. Форма спрямованості на виробництво забезпечується такими морально-психологічними регуляторами діяльності, як совість, переконання, ідеали особистості.

Щоб краще уявити спрямування та об'єктивно оцінити результати соціальної активності як базового поняття, розглядаючи її з погляду суспільної значущості, необхідно розчленувати її на окремі

складові. Головні серед них три: просоціальна, асоціальна та антисоціальна.

Просоціальна активність відображає спрямованість самодіяльності особистості на благо інших людей, виявляється у відстоюванні інтересів колективу та суспільства, єдності слова і діла, в турботі про примноження народного добра, непримиренності до чужих демократичному суспільству явищ: приватновласницької психології, міщанства, соціального індиферентизму і т.п.

Асоціальна активність характеризується спрямованістю на особисте благо без шкоди для навколишніх. Характерними для її носіїв є мотиви особистої вигоди, престижу, прагнення до кар'єри, матеріального достатку, які реалізуються в соціально доступних масштабах і морально обгрунтованими засобами (особистою працею, врахуванням інтересів навколишніх). У виховній роботі з дітьми та підлітками часто доводиться спиратися на домінантні мотиви індивідуальної діяльності з метою насичення її суспільно бажаним змістом і переведення в розряд просоціальних. Це - загальна стратегія впливу на пасивних у ставленні до громадської роботи школярів або на тих, хто використовує її лише як засіб самоствердження.

Антисоціальна активність має яскраво виражену спрямованість на особисте благо, що досягається шляхом заподіяння шкоди навколишнім. Виявляється ця активність у протиправних вчинках (хуліганство, крадіжки, образа гідності особи й т.ін.) та вчинках, які морально засуджуються і пов'язані з демонстрацією фізичної сили, агресивністю, переслідуванням, негативізмом і нігілізмом, грубістю тощо. Антисоціальна активність може й не набирати таких відверто відкритих форм, а маскуватися під суспільно схвалювані вчинки. В результаті маємо явище відриву діяльності і поведінки від їх ідеальних спонук. У житті ми часто стикаємося з випадками, коли дійсні наміри і цілі особи протистоять суспільним, але прикриваються популярною фразою, видимістю енергійної роботи. Немало аналогічних прикладів знаходимо і в шкільному середовищі. Педагогу-практику важливо своєчасно розібратися в істотному смислі соціальної активності своїх вихованців, щоб запобігти формуванню в них антисоціальної спрямованості у вигляді пристосовництва, користолюбства, споживацтва.

До основних внутрішніх рушійних сил спонукання соціальної активності В. Мухіна і Т. Счастна відносять такі: а) претензія на визнання, що визначає прагнення індивіда оволодіти знаннями,

засвоїти норми тієї соціальної спільності, до якої він належить; б) почуття статевої приналежності (усвідомлення приналежності до певної статі сприяє в онтогенезі ідентифікації індивіда зі своєю статтю, засвоєнню статевої ролі відповідно до соціальних очікувань певної культури); в) відчуття себе в часі (був, є, буду), що означає вміння співвідносити себе в минулому, теперішньому чи майбутньому й дає змогу особистості прогнозувати перспективи свого власного розвитку й інтенсивно управляти ним; г) розуміння своїх прав і обов'язків як основи моральної мотивації особистості, розвитку її просоціальної активності і формування суспільно-колективістської спрямованості [162].

Загальноприйнято вважати спонукальними силами соціальної активності потреби-стани індивіда, що відображають ннеобхідність у тих чи інших об'єктах його існування і розвитку. На думку Т. Шибутані, потреби утворюють своєрідну ієрархію, в основі якої лежать вітальні потреби, на вищих рівнях знаходяться соціальні, серед них потреби в самореалізації, самоствердженні, творчій діяльності [206]. Різноманітні потреби індивіда в процесі життєдіяльності набувають форми мотиваційних устремлінь, якими спрямовується вся сукупність вчинків людини. Моральний зміст і соціальну ефективність мотивів поведінки визначають вчинки.

Поряд з внутрішніми рушійними силами соціальної активності існують зовнішні, серед яких особливе місце займають стимули, що йдуть від навчально-виховного колективу (соціальний статус особистості в підсистемі стосунків міжособистісного спілкування). Соціальний контакт пробуджує суперництво окремих осіб і викликає напруження їхньої життєвої енергії, спонукає кожного порівнювати, зіставляти свою роботу з результатами роботи інших, а по можливості, і перевищувати їх. Прагнення до змагання стає могутнім зовнішнім стимулом творчої ініціативи, готовності домогтися загального піднесення ефективності діяльності на основі товариського співробітництва і взаємодопомоги.

На основі проведеного аналізу поняття «соціальна активність» розкриємо її рангову градацію.

Нульовий рівень відзначається стійкою соціальною пасивністю вихованця, діяльність якого повністю залежить від зовнішніх впливів (вимога, примус, покарання) і має репродуктивний характер.

Низький рівень – ситуативна, нестійка, не завжди самостійна соціальна активність, що спонукається здебільшого зовнішніми,

випадковими ситуативними чинниками.

Середній рівень – стійка, самостійна соціальна активність, з високою частотністю самодіяльних дій і вчинків, що спонукається раціональними, прагматичними мотивами, викликаних, з одного боку, потребою у визнанні, самоствердженні, з другого, – матеріальними і моральними стимулами.

Високий рівень – стійка соціальна активність, яка визначається змістом самої діяльності, що передбачає ініціативні творчі дії, спонукається інтересом до того чи іншого виду діяльності, почуттям відповідальності за доручену справу і виявляється в надситуативній, наднормативній, ініціативній, творчій діяльності.

Загальні рівні соціальної активності можуть бути використані як її діагностичний еталон соціального розвитку школяра, так і для розробки оцінних шкал часткових видів соціальної активності: суспільно-політичної, громадсько-корисної, навчально-пізнавальної, предметно-перетворювальної (трудової), інформаційно-мовної, організаційно-управлінської, соціально-комунікативної та ін.

Спробуємо дати загальну характеристику емпіричним корелятам основних видів соціальної активності: навчально-пізнавальної, трудової, соціально-комунікативної, громадсько-корисної, екологічної.

Навчально-пізнавальна активність у нашому визначенні – системна якість навчальної діяльності учня, що проявляється у ставленні його до її змісту і процесу, у прагненні до активного оволодіння знаннями і способами їх набуття за оптимальний час, в мобілізації морально-вольових зусиль на досягнення навчально-пізнавальної мети.

Нульовий рівень цього виду активності характеризується стійкою навчально-пізнавальною пасивністю, байдужим ставленням як до змісту, так і процесу навчання, відсутністю будь-якого бажання навчатися, вивчати певний предмет, навчальний матеріал.

Низький рівень – ситуативна навчально-пізнавальна активність, що викликається нестійким пізнавальним інтересом, характеризується репродуктивним видом активності.

Середній рівень – стійка, продуктивна навчально-пізнавальна активність, основними мотивами якої є потреба отримувати добрі оцінки, бажання займати високий статус у системі взаємостосунків класу, бажання виправдати надії вчителя, батьків і т.д.

Високий рівень – стійка навчально-пізнавальна, творча

активність, основними мотивами якої є задоволення від учіння, інтерес до пізнання нового, невідомого. Учень цього рівня характеризується добросовісним виконанням навчальних завдань, самостійністю, бажанням займатися окремими предметами у вільний час, готовністю переборювати труднощі при виконанні навчальних завдань.

Під соціально-комунікативною активністю ми розуміємо якість особистості, що виявляється в бажанні налагодити стосунки з оточуючими людьми, допомогти, підтримати їх, у прагненні особисто виявляти турботу, що знаходить реалізацію у взаємодії з іншими індивідами.

Вона конкретизується такими рівнями. Нульовий рівень характеризується стійкою соціально-комунікативною пасивністю школяра, діяльність якого по налагоджуванню стосунків з однокласниками, іншими оточуючими людьми повністю визначається зовнішньою стимуляцією. Проявляється відсутність всякого бажання прийти на допомогу іншим, виявити турботу.

Низький рівень – це ситуативна, нестійка соціально-комунікативна активність, що залежить від випадкових обставин; переважання зовнішньої стимуляції над внутрішньою.

Середній рівень передбачає стійку соціально-комунікативну активність. Учні, що перебувають на цьому рівні, добре налагоджують стосунки з людьми, прагнуть їм допомогти, підтримати, проявляють турботу про них. Їх соціально-комунікативна активність пов’язана не із змістом самої діяльності на користь оточуючим людям, а з прагненням одержати позитивну оцінку, похвалу від батьків, учителів, колективу, з потребою виділитися серед однокласників, боязню осуду з боку людей.

Високий рівень характеризує стійку соціально-комунікативну активність, яка поєднується з високою частотністю самодіяльних дій і вчинків, викликаних прагненням зробити корисне для людей. Представники цього рівня виявляють самостійність, ініціативу, творчість у спілкуванні, налагодженні стосунків, турботу про інших, активно залучають своїх ровесників до проведення цікавих групових і колективних справ, є добрими організаторами, ораторами, активними учасниками всіх справ у школі.

Змістовною стороною трудової активності школяра виступає стійке особистісне утворення динамічного характеру, його інтегральна якість, яка складається із комплексу емоційних,

інтелектуальних, характерологічних властивостей, що виявляються у вільній, ініціативній, внутрішньо необхідній трудовій діяльності.

Нульовий рівень – стійка трудова пасивність учня, прояв антитрудової активності. Цей рівень характерний для учнів з асоціальними тенденціями, вони проявляють негативне ставлення до праці.

Низький рівень – ситуативна, нестійка трудова активність учня, що залежить від випадкових обставин. Проявляється по-різному в різних ситуаціях. Зовнішні мотиви домінують над внутрішніми. Відсутня потреба в праці, недостатньо розвинуті трудові вміння і навички.

Середній рівень – стійка репродуктивна трудова активність, що спонукається матеріальними і моральними стимулами. Учні цього рівня добре володіють трудовими вміннями і навичками. Творчі елементи у ставленні до праці наявні, але вони, як правило, ситуативні.

Високий рівень – стійка продуктивна трудова активність з високою частотністю самостійності та ініціативи в трудовій діяльності, що стимулюється потребою в творчій праці. Процес праці, а не тільки його результат, приносить учням такого рівня задоволення. Вони наполегливі, допитливі, впевнені в своїх силах. Легко й природно оволодівають новими трудовими вміннями і навичками.

Подібним чином можна зробити змістове наповнення сутності та розробити оцінні шкали інших часткових видів соціальної активності: суспільно-політичної, інформаційно-мовної, організаційно-управлінської, громадсько-організаторської тощо.

Предметом діагностики соціального розвитку виступає рівень розвитку потреби у визнанні (як найважливішого показника соціального розвитку); спрямованість особистості в міжособистісній взаємодії; рівень розвитку контактності, емоційності, експансивності, пристосованості до самостійного життя; розвитку почуття відповідальності; рівень сформованості уміння сприймати і розуміти погляди інших, рівень емпатії. Тут основним показником рівня розвитку в педагогічній діагностиці є динаміка росту соціальної активності. Діагностика має здійснюватися вчителем спільно зі шкільним психологом, соцальним педагогом і батьками.

Всебічне вивчення динаміки соціальної активності учнів, її рівнів у сфері діяльності і спілкування колективу, змісту життєвих

планів не може бути ефективним без вибору адаптованих методів і методик психолого-педагогічної діагностики. Адже тоді глибше ми пізнаємо соціальні процеси в шкільному, класному колективі та механізми соціального розвитку кожного учня, коли зробимо спробу впливати на них, і навпаки, чим глибше пізнаємо колектив і особистість школяра, тим більшою буде ефективність цього впливу. Важливо тут лише мати на увазі, що пізнання процесу міжособистісного спілкування, діагностика його не повинна обмежуватися спостереженням зовнішніх характеристик, а потрібно проникати у його внутрішні механізми, виділяти внутрішні спонукальні сили.

Для цього необхідно використати, крім загальноприйнятих методів вивчення (спостереження, бесіда, метод незалежних характеристик, спрямоване інтерв'ю, анкетування, експертна оцінка, вивчення письмових робіт учнів), ще й спеціальні методики для вивчення рівнів соціальної активності учнів.

Важливо під час використання методу спостереження пізнати учня в різних життєвих ситуаціях, особливо в так званих важких, фрустраційних ситуаціях, наприклад, тоді, коли школярі переборюють труднощі в певному виді діяльності, коли їх критикують товариші тощо. За допомогою методу бесіди, письмових творчих робіт, інтерв'ю, незалежних характеристик, що їх можемо одержати на основі колективних, групових та індивідуальних експертних оцінок, анкетування маємо змогу побачити реальні результати виховання кожного учня й колективу в цілому, обгрунтовано спрямовувати виховний процес і підвищувати ефективність. Зафіксовані дані рівнів соціальної активності у сфері спілкування, діяльності, життєвих планів дають змогу координувати зусилля суб'єктів педагогічної взаємодії, активізують саморозвиток учнів.

Принципово важливою для психолого-педагогічної діагностики соціальної активності учнів є та обставина, що вчитель, завдяки своїй професійній підготовці і накопиченому досвіду, виступає як сукупність персоніфікованих вимог суспільства в цілому або ж окремих його груп до процесу і результату соціального розвитку особистості учня певного віку.

Ефективним засобом пізнання й оцінки процесу спілкування в класному колективі, як показали дослідження, є координатно-соціограмний метод його аналізу, розроблений О. Киричуком [112].

По суті він є інтегральним відображенням двох підсистем міжособистісного спілкування колективу, що його ми дістаємо за допомогою відомого в соціальній психології соціометричного тесту, експертної оцінки класного керівника (вчителя початкових класів).

За допомогою цього тесту нами встановлювався рівень розвитку афективного, аксіологічного, праксеологічного і когнітивного компонентів соціальної активності кожного вихованця.

За допомогою соціометричного тесту, що ставить кожного учня в ситуацію вибору або відхилення об'єкта спілкування, визначалися групи прихильності і відчуженості, рівень емоційної інтеграції класу та його окремих підрозділів, рівень популярності й авторитету навчально-виховного колективу для окремих учнів та ін.

Про широкі можливості координатно-соціограмного аналізу класних колективів свідчить той факт, що з його допомогою можна визначити характер напряму соціального розвитку об'єднання, основу, на якій проходять процеси єднання, інтеграції, ідентифікації та роз'єднання, дезинтеграції, відособлення, конфронтації.

Використовуючи вище зазначені методи та методики, спробуємо дати загальну характеристику соціального розвитку учнів закладів загальної середньої освіти через узагальнений індикатор – соціальну активність. З цією метою проаналізуємо розподіл учнів за рівнями сформованості основних видів соціальної активності: навчально-пізнавальної, соціально-комунікативної, трудової та деяких інших.

Навчально-пізнавальна діяльність є одним із провідних видів діяльності дітей шкільного віку, бо являє собою необхідну передумову зростання інтелектуального потенціалу суспільства, а також розвитку здатності особи адекватно відображати навколишній світ, діставати всебічні відомості про природу, суспільство, всесвіт, самого себе. Ставлення школяра до навчально- пізнавальної діяльності значною мірою зумовлюється його позицію щодо неї як процесу здобуття знань, а також щодо успішності як результативної сторони навчання.

Аналіз розподілу сільських учнів за рівнями сформованості навчально- пізнавальної активності дає змогу констатувати, що в середньому вона становить 62,1%, тобто є недостатньо високою. Це гіпотетично можна пояснити тим, що значна частина вчителів застосовує репродуктивний спосіб навчальної діяльності, який сприяє виробленню догматичного, пасивно-споглядального мислення, орієнтує на механічне засвоєння знань учнями (все це веде до

зниження навчально-пізнавальної активності учнів, особливо дев'ятих-одинадцятих класів. Якщо в початкових класах учнів з високим рівнем навчально-пізнавальної активності виявилось 32%, у середніх – 18,5%, то в старших – лише 14,7%. Варто зазначити, що подібна тенденція до зниження навчально- пізнавальної активності спостерігається і в учнів міської школи (відповідно 28,4%, 18,5% та 14,7%).

Переважна частина учнів старших класів як сільських (54,4%), так і міських шкіл (52%) характеризується низькими показниками навчально-пізнавальної активності. Серед них – у 16,3% відсутній інтерес до навчання; у 45,6% старшокласників навчально-пізнавальна активність має нестійкий характер, що у більшості випадків регулюється зовнішніми ситуативними чинниками (вимога, оцінка, страх покарання та ін.).

Існують певні відмінності й у динаміці навчально-пізнавальної активності, що пов'язані з демографічним чинником. Наприклад, в учнів початкових класів сільських шкіл середній і високий рівень навчально-пізнавальної активності становить відповідно 32,0% та 44,4%, у міських школах - 28,4% і 48,3%. Картина починає змінюватись у середніх і особливо старших класах. У середніх класах учні сільських шкіл з високим рівнем становили 15,1%, середнім - 48,9%, у міських - 21,5% і 44,9%, то в старших класах сільських школярів з високим рівнем виявилось 14,7%, середнім - 40%, в той час, коли міських - 21,7% та 26,3%. Щоправда у сільських школах значно більша кількість учнів характеризується середнім рівнем навчально-пізнавальної активності (на 13,7%).

Помітні значні відмінності і в учнів різної статі. Дівчаток з високим рівнем навчально-пізнавальної активності у молодших класах втричі більше, ніж хлопчиків, в середніх і старших класах ця різниця дещо зменшується, однак залишається значимою.

Викликає особливу тривогу факт, що 24,6% учнів початкових, 36% – середніх та 54,4% – старших класів сільських шкіл становлять учнів з нульовим і низьким рівнем навчально-пізнавальної активності.

Таку ж картину спостерігаємо, аналізуючи розподіл учнів сільських і міських шкіл за рівнями сформованості соціально-комунікативної активності. Половина учнів сільських шкіл (50,3%) характеризується середніми і високими показниками соціально-комунікативної активності. Низький рівень розподіляється

рівномірно між групами класів в межах 35,5-37,2%. Залишається значна частина школярів пасивною в цій сфері соціальної активності (від 0 до 16,1%).

Існує деяка відмінність соціально-комунікативної активності за демографічним чинником. Так, соціально-комунікативна активність вищого рівня характерна 27,1% учнів міської школи і 13,0% сільської, а середнього рівня відповідно – 38,8% і 37,3%.

Вищі показники соціально-комунікативної активності мають дівчата (13,5% проти 12,5% у хлопців).

Водночас аналіз даних дає підставу стверджувати ще й той факт, що наявна відмінність у розподілі учнів за рівнями соціально-комунікативної активності по окремих класах, а то й школах. Так, високий рівень активності в окремих класах і в деяких школах диференціюється в межах від 0 до 28,1%; середній рівень від 12,4% до 47,2% за умови, коли соціально-комунікативна активність учнів сільських шкіл нижча міських.

Подібну картину можемо спостерігати і при розподілі учнів за рівнями сформованості громадсько корисної і суспільно-політичної активності. Переважна більшість вихованців, відповідно 56,4 та 53,7% сільських шкіл, характеризується низькими показниками громадсько корисної і суспільно-політичної активності. Серед них у 3,6% взагалі відсутній інтерес до громадсько-корисної, а в 6,9% – до суспільно політичної діяльності. Дещо вищими є показники цих видів соціальної активності в учнів міських шкіл.

Помітна загальна тенденція до зниження громадсько корисної активності із класу в клас, в той час, коли суспільно-політична активність, правда не значною мірою, підвищується. Зокрема, у сільській школі громадсько корисна активність спадає з 46,2% в початкових і середніх класах до 15,8% у старших класах, а у міській школі – відповідно з 52,7% до 12,6%.

Інший стан відмічаємо під час психолого-педагогічної діагностики таких видів соціальної активності, як трудова та екологічна. Результати досліджень свідчать, що показники трудової та екологічної активності по класах у сільських учнів є найвищими серед усіх видів соціальної активності. Вони вищі і у порівнянні з міськими школярами. Більше половини учнів сільських шкіл (93,2%) характеризується середніми і високими показниками трудової активності. Серед них у 45,8% спостерігається стійка активність, що спонукається інтересами до трудової діяльності, почуттям

відповідальності за доручену трудову справу. Трудова активність цих учнів грунтується на любові до людей праці, характеризується зацікавленістю в результатах праці, розумінням корисності й необхідності праці. Варто також зазначити, що значна кількість сільських дітей має середній рівень трудової активності (47,4%). Для таких учнів характерна стійка, самостійна активність у предметно-практичній діяльності, що спонукається раціональними, прагматичними мотивами (зайняти високий соціальний статус у колективі, заробити більше грошей, виробити більше і кращої якості продукції тощо).

Відмічається майже однаковий рівень трудової активності у хлопців і в дівчат (відповідно 45,4% і 46,5%).

Помітна загальна тенденція до зростання трудової активності із класу в клас. Наприклад, якщо в початкових класах вона становила 42,8%, в середніх – 46,5%, то в старших класах – 50,0%.

На відміну від сільських, міські школярі мають значно нижчі показники трудової активності. Лише 28,7% з них мають високий та 44,9% – середній рівень трудової активності; 26,4% характеризуються низькими показниками. А 2,0% не виявили інтересу до праці та бажання трудитися, у 24,4% міських учнів трудова активність має нестійкий характер, що у більшості випадків регулюється зовнішніми ситуативними чинниками (вимога, оцінка, страх покарання тощо).

На відміну від сільських хлопців, міські значно поступаються у трудовій активності дівчатам (різниця значень високого рівня становить 7,9%).

Аналогічна ситуація складається і в розподілі учнів за рівнями сформованості екологічної активності, хоча результати обстеження цього виду діяльності вихованців сільських шкіл викликають певну тривогу, оскільки кількість учнів з високим рівнем цієї активності з класу в клас знижується (з 38,6% у других класах до 24,9% - в одинадцятих).

Використання координатно-соціограмного методу дало можливість проаналізувати майже три сотні колективів 1-11 класів закладів ЗСО і виявити тенденції взаємодії офіційного й неофіційного статусів учня в системі спілкування в групі. Зокрема встановлено, що в початкових класах під час становлення і розвитку класного колективу, становище вихованця в підсистемі неофіційних відносин майже повністю залежить передусім від його ставлення до навчально-

пізнавальної діяльності, до виконання вимог учителя. Необхідно зазначити, що 81,6% першокласників, 71,2% другокласників, 52,7% третьокласників з високою навчально-пізнавальною активністю займають дуже сприятливе становище в підсистемі інтимно-індивідуальних зв'язків і відносин. У цьому віці високий неофіційний статус учня залежить від наявності в нього атрибутної ролі у зовнішній структурі. Приміром, ті учні, що обрані в органи учнівського самоврядування (командир класу, староста класу), займають сприятливе становище в підсистемі неофіційного спілкування. Адже одержавши атрибутивну роль, учень має змогу відчути визнання однокласників, колективу, самоствердитися в очах дорослих. Це має винятково важливе педагогічне значення, оскільки через офіційні ролі учні найбільш інтенсивно засвоюють соціальний досвід, норми і правила поведінки.

Дещо інший характер у системі взаємодії офіційного і неофіційного статусу в первинному колективі спостерігається, починаючи з п'ятого класу, де сила впливу навчально-пізнавальної активності та офіційної атрибутивної ролі школяра значно послаблюється. Так, якщо у 71,2% випадків висока навчально-пізнавальна активність другокласників зумовлює високий статус у підсистемі неофіційного спілкування, то цей показник у шостому класі падає до 52,4%, восьмому – до 33,2%, десятому – до 18,6%. Змінюється характер і ступінь впливу атрибутної ролі на становище школяра. Участь підлітків та старшокласників в органах учнівського самоврядування фактично мало впливає на становище учня в підсистемі неофіційного спілкування, навпаки, подекуди викликає деякий негативізм до тих, хто виконує атрибутивні ролі.

Отже, зіставивши дані, одержані в процесі дослідження, можна зробити висновок, що в початкових класах навчально-пізнавальна та громадська активність учня є необхідною умовою сприятливого становища його в підсистемі дружнього спілкування, умовою самоствердження в колективі. Однак, починаючи з п'ятого класу, вплив цього чинника різко падає, поступаючись місцем зворотному впливові – неофіційного статусу учня на його навчально-пізнавальну і громадську активність. Спонукальна сила тих мотивів, що визначили поведінку учнів у початкових класах, поступово послаблюється, і неофіційний статус стає тим соціально-психологічним механізмом, що детермінує соціальну активність школяра.

У підлітків стосунки з ровесниками набувають дедалі більшої значущості для кожного учня і становлять одну з основних умов не тільки його соціального, а й духовного розвитку. Учні стають чутливіші до оцінки своїх дій ровесниками, прагнуть добитися схвалення їх і тим самим забезпечити собі сприятливе становище в підсистемі дружнього спілкування. Часто в старших класах можна спостерігати ситуацію, коли невстигаючий учень займає становище доброго товариша стосовно ровесників. За цієї умови він може бути повністю задоволений своїм становищем і не прагнути вчитися краще. Водночас, аби підтримати позитивну думку про себе як товариша, він намагається постійно бути на рівні вимог своїх однокласників.

Учні, які опинилися в дуже несприятливому становищі в підсистемі спілкування навчально-виховного колективу, а таких у початкових класах виявлено 27,4%, в середніх – 34,8%, в старших – 41,2%, тягнуться до колективу, до ровесників, хоч дуже часто натрапляють на загальну байдужість, шукають можливості вийти з такого становища. Здебільшого їм вдається завоювати повагу товаришів і добитися бажаного ставлення до себе через активне втручання в парні і групові взаємини, негативну поведінку, вчинки.

Ретроспективний аналіз даних дослідження дає можливість констатувати той факт, що становище учня в неофіційній підсистемі міжособистісного спілкування значною мірою впливає на соціальний розвиток, становлення і формування соціальної активності. Сприятливе становище позитивно позначається на формуванні соціальної зрілості, поведінки учня, ідентифікації його з оточуючими людьми, класними і загальношкільними колективами, і навпаки, несприятливе – гальмує процес соціалізації особистості, послаблює зв’язки з оточуючими людьми, породжує почуття недовіри, соціальну пасивність.

Мають свою специфіку і соціальні установки учнів у сфері діяльності. Так сільські школярі віддають перевагу таким видам діяльності, як спортивно-туристична (20,0%), предметно-практична (17,4%), що включає в себе суспільно-корисну працю, технічну, побутову, сільськогосподарську, природоохоронну, милосердну трудову діяльність, а також художню (15,8). Далі йдуть соціально-комунікативна (11,1%), навчально-пізнавальна (10,3%) та конструкторсько-технічна (10,2%) діяльність.

Аналіз кількісних показників привабливості окремих видів

діяльності по групах класів дає можливість проаналізувати динаміку навчально-пізнавальної, трудової і соціально-комунікативної активності сільських школярів, що зумовлюються їхнім соціальним розвитком. Як бачимо, загальні тенденції привабливості видів діяльності по окремих вікових групах, що виражені в кількісних показниках, збігаються з тенденціями навчально-пізнавальної, трудової, соціально-комунікативної активності.

Характеристика основних видів соціальної активності, співвіднесення їх з життєвими установками, соціальним статусом конкретних осіб дає змогу диференціювати учнів на три основні групи.

Першій групі учнів властива система індивідуальних соціальних установок, що розвиваються як протилежність суспільно значущим. Діапазон такої протилежності може бути широким – від індиферентного ставлення та ігнорування суспільних норм і правил до активної зовнішньої і внутрішньої конфронтації індивідуальних прагнень з вимогами суспільної моральності. Це виявляється у знищенні живої природи, у небажанні вчитися, брати участь у продуктивній праці, відсутності турботи про людей, які оточують, у завищеній самооцінці власних сил і можливостей, високому рівні домагань. Таких учнів, як показали наші дослідження, є в середньому від 37 до 55%.

Для другої групи учнів характерна система суперечливих соціальних установок, що виникають на основі зіткнення особистого досвіду з вимогами суспільної свідомості. Ця система може виявитися у природоохоронній діяльності учнів, яку організовує педагог, сумлінному особистому ставленні до навчально-пізнавальної, трудової діяльності, беззаперечному додержанні вимог колективу, чуйному й уважному ставленні до рідних, друзів, у наданні їм допомоги, підтримки. Проте мотиви такого позитивного ставлення до явища об‘єктивної діяльності не є суспільно значущими.

Позитивне ставлення школярів до навчання нерідко спонукається гіпертрофованими прагненнями до визнання їх однокласниками (мотив честолюбства); продуктивна праця – прагненням задовольнити свої матеріальні потреби, піклування про товариша спонукається лише симпатією до нього (емоційний мотив). Відсоток учнів, яких можна віднести до цієї групи, становить 29-54%.

Особливістю учнів третьої групи є наявність у них системи суспільно значущих соціальних установок. Вона виявляється в тому,

що ці школярі бережливо ставляться до природи, сумлінно – до праці; уболівають за високу успішність колективу класу, школи, поліпшення навколишнього середовища, піклування про людей, про школу, товаришів, чуйні й уважні до кожного, уміють критично оцінювати власну поведінку. Система суспільно значимих установок може виявитися у боротьбі проти всього, що суперечить суспільним нормам, громадським обов'язкам. Соціальна активність свідчить про високий рівень особистості. Адже свідомо перетворюючи і вдосконалюючи життя, вихованець бере активну участь у розвитку суспільства, а виявляючи суспільну активність, перетворює самого себе. Кількість учнів, які віднесені до цієї групи, становить в середньому 7-16%.

Отже, диференціація учнів закладів ЗСО за рівнями соціальної активності по кожному класу і по кожній школі має свої особливості, коливається в значних межах і визначається конкретною ситуацією соціального розвитку класного і шкільного колективу. Інформація, що її одержали в результаті психолого-педагогічної діагностики соціальної активності школярів, дає змогу класним керівникам, вчителям початкових класів, керівникам закладу ЗСО мати повну характеристику соціального розвитку класного і шкільного колективу, що в свою чергу є передумовою компетентного педагогічного управління цим процесом у навчальній та виховній роботі.

2.4. Аналіз показників духовного розвитку вихованців закладу загальної середньої освіти

Повноцінний розвиток особистості передбачає не тільки фізичний, психічний і соціальний розвиток, а й здатність її заглянути в майбутнє, уміння будувати свої життєві плани і на основі цього розвивати в собі здатність до самоактуалізації, усвідомлення свого «Я»; пошук ідеалу, свідома і планомірна діяльність з метою змінити, удосконалити свою особистість. Тобто, важливою складою «Я - концепції» є «Я – духовне».

Можна в основному погодитися з філософським визначенням, що духовність – це «реалізований у практичній діяльності особи сплав таких якостей, як світоглядна культура, культура естетична та культура моральна» [312].

Термін духовність досить часто зустрічається в

мистецтвознавчих роботах, філософських і психологічних науках. Все ширше цим терміном користуються педагоги. Однак достатньо повного осмислення феномена і категорії «духовність» поки що не існує, хоча спроби робляться досить активні. Зокрема, В. Толстих вказує: «...духовність, яка є атрибутом особистості, одним із важливих проявів її специфічно людської сутності, являє собою продукт і результат діяльності певного середовища» [305,с.38]. М. Каган, визначаючи контури розмежування категорії «духовність» і споріднених з нею соціально-філософських понять, зазначає, що духовність – атрибут особистості як суб'єкта, а бездуховність – ознака втрати особистістю її суб'єктивних якостей і «виродження» в тварину або механізм [103].

Зарубіжні науковці в сфері філософії (В. Франкл, М. Хайдеггер) описують духовну людину як таку, що вона як духовна сутність виходить за межі свого тілесного, її духовність виявляється лише тоді, коли вона піднімається над собою і стає відношенням самої до себе [200].

Деякі науковці справедливо відзначають, що в характеристиці духовності варто розмежувати духовність як феномен духовного світу людства (класу, нації, групи) і поняття духовність особистості. Тому під духовністю особистості розуміють єдність свідомого і несвідомого, раціонального та емоційного, спираючись на яке, вона (особистість) виробляє свої способи духовного освоєння дійсності.

Психологічний аспект феномену «духовність» прослідковується в працях М. Боришевського, Б. Братуся, Ю. Давидова, О. Зеліченка та ін.

Досить цілісне визначення категорії духовність запропоноване М. Боришевським: «Духовність є багатомірною системою утворень у свідомості та самосвідомості людини, в яких віддзеркалюються її найбільш актуальні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності і до самої себе як соціального індивіда. Специфічною ознакою цих утворень, що виступають у формі ціннісних орієнтацій, певних особистісних характеристик, є їх органічне поєднання з провідними життєвими цілями, прямий чи опосередкований зв'язок із моральністю. Духовність – утілення у світоглядних орієнтаціях людини сподівань, прагнень, ідеалів, духу народу, нації, що визначає спрямованість особистісних потреб, переживань і зумовлює настанову на відповідний життєвий вибір. Це осмислення особистістю гуманістичного сенсу цілей людської

життєдіяльності. Таке осмислення дає можливість збагнути високу мету, задля якої живе людина, відчути власну неповторність, усвідомити відповідальність за все, що вона робить, зрозуміти, що жити – це постійна, невідступна боротьба із злом в ім‘я перемоги добра на землі»[39, с.147-148].

О. Зеліченко в книзі «Психологія духовності» визначає духовність як розвиток (пошук), як життя з Богом, у Богові, як любов до Бога і несення божественного світла. Психічними проявами духовності, на думку дослідника, є любов, творчість, пошук, розвиток, релігійність. Він детально описує кожну категорію, зводячи усі ці форми індивідуальних станів до єдиної, спільної домінанти – духовності. Ним же запропонована оригінальна концепція духовного світу, який є вищим щаблем у ієрархії: фізичний світ неживої природи – світ живої природи (біосфера) – психічний світ (ноосфера) – духовний світ (спіріосфера) [96].

Відомий вітчизняний психолог Б. Братусь визначає чотири рівні в структурі особистості, які характеризують ступінь її духовності: егоцентричний – особа прагне до власної значущості, вигоди; ставлення до себе є самооцінним, а до інших – прагматичним; групоцентрична – ототожнюваність особи з певною групою, яка для неї є цінною; просоціальний (гуманістичний) – всі люди є самоцінними, рівними, діяльність людини спрямована на користь іншим; духовний (есхатологічний) – людина усвідомлює себе та інших як істот особливого роду, які пов‘язані між собою, співвіднесені з духовним світом [40].

На Україні послідовно розширюється інноваційне поле психолого-педагогічних досліджень з проблем духовного розвитку людини на засадах істини, добра і краси.

Спираючись на унікальну етико-філософську, художньо-поетичну спадщину визначних вітчизняних учених та народну педагогічну мудрість, українські науковці-освітяни прагнуть осмислити сутність духовності, духовного розвитку особистості, запропонувати шляхи і засоби формування духовної культури людини.

Ряд учених, зокрема, І. Зязюн, Г. Сагач та ін., пропонують ввести термін духовної педагогіки (педагогіки духовності), вищою метою якої є сприяння максимально ефективному духовному розвиткові особистості, формування духовної культури через такі форми суспільної свідомості, як науку, мистецтво, мораль, релігію [97, с.136-

137]. Вони трактують духовність як «спосіб розбудови особистості, це, образно кажучи, зустріч із самим собою – своєю душею, внутрішнім «Я». Це – вихід до ціннісних інстанцій формування, конструювання особистості та її менталітету. Це – провідний фактор смислової гармонізації, поєднання образу світу з моральними законами» [97, с.128].

За О. Олексюк духовність – це сутнісна якість людини, яка втілює в собі активне прагнення знайти найвищий смисл свого існування, співвіднести своє життя з абсолютними цінностями, і, тим самим, прилучитися до духовного універсуму загальнолюдської культури [169].

Є й інші спроби вчених аналізувати поняття «духовність» з філософської, мистецтвознавчої, психологічної та педагогічної точки зору.

Ретроспективний їх аналіз дає змогу в загальному твердити, що духовність є те, що пов‘язує окремого індивіда, суб‘єкта фізичної, психічної, соціальної активності з усім людським родом і дає відповіді на питання: «Навіщо він живе?», «Чому живе саме тепер, у цей історичний час?», «Чому місце народження – саме Україна?», «Яке його призначення?», «Що є добро, а що – зло?» і т.д. На певному етапі розвитку особистості, зростання її суб‘єктивності людина починає усвідомлювати, що її буття є єдиною справжньою реальністю – «буття в світі», «буття з іншими».

Від характеристики сутності «духовність» перейдемо до визначення категорії «духовний розвиток».

У трактуванні О. Киричука, з яким не можна не погодитися, духовний розвиток – це процес і результат незворотних кількісних і якісних змін у ціннісно-орієнтаційній структурі індивіда: спрямованість, сталість і дієвість цінностей як вищої диспозиційної структури особистості, процес усвідомлення самого себе, свого минулого і теперішнього; пошук і знаходження в ієрархізованому ціннісному просторі варіанта смислу життя (любов до життя, унікальність духовного «Я», життєздатність); врівноваження турботи про власне життя з трансцендентальним, ідеєю чи ідеалом, що переступає і перевищує межі життя; підпорядкування ідеалові, оборону честі, волі, віри, героїчної форми життя, боротьби в ім‘я вищої форми буття, ідентифікація з етносом, нацією, державою [112, с.6].

Розкриємо зміст найважливіших складників духовного розвитку

особистості: ціннісні орієнтації, самоактуалізація, менталізація. Варта зазначити, що в сучасних гуманітарних науках спостерігаються значні тяжіння до категорії «цінності», хоча відсутнє загальноприйняте визначення цього феномену. Цінність, за психологічним словником, – поняття, яке використовується в філософії і соціології для означення об'єктів, явищ, їх властивостей, а також абстрактних ідей, що втілюють у собі суспільні ідеали і виступають завдяки цьому еталоном належного.

Можна говорити про три форми існування цінностей. По-перше, цінність виступає як суспільний ідеал, що вироблений суспільною свідомістю.

По-друге, цінності виступають в об'єктивній формі у вигляді творів матеріальної і духовної культури або людських вчинків, які є конкретним предметним втіленням суспільних ціннісних ідеалів (етичних, естетичних, політичних, правових й ін.).

По-третє, суспільні цінності, переломлюючись через призму індивідуальної життєдіяльності, входять у психологічну структуру особистості у формі особистісних цінностей, які є одним із джерел мотивації її поведінки [195, с.142].

В останні роки вивчення цінностей сконцентрувалось навколо проблеми їх природи, змісту та будови. Але серед дослідників немає одностайної думки щодо цієї проблеми. Одні характеризують цінність як об'єктивну суть речей, другі ототожнюють із поняттям блага, корисності для особистості, треті пов'язують із суб'єктивною значущістю даного предмета для життєдіяльності людини, четверті – з його властивостями задовольняти потреби, інтереси, бажання. Отож і класифікують їх по-різному, залежно від того, які види потреб вони задовольнятимуть, яку роль виконуватимуть, у якій сфері застосовуватимуться, зокрема: за об'єктом засвоєння – матеріальні, морально-духовні; за метою засвоєння – егоїстичні, альтруїстичні; за рівнем узагальненості – конкретні, абстрактні; за способом вияву – ситуативні, стійкі; за роллю в діяльності людини – термінальні, інструментальні; за змістом діяльності – пізнавальні, предметно-перетворювальні (творчі, естетичні, наукові, релігійні та ін.); за належністю – особистісні (індивідуальні), групові, колективні, суспільні, загальнонародні (національні), загальнолюдські тощо [173].

Можна продовжувати класифікувати цінності за різними параметрами, зокрема, за протилежним значенням: позитивні й негативні, первісні й вторинні, реальні і потенційні; безпосередні й

опосередковані, абсолютні і відносні і т.д. Всі вони перебувають у тісному взаємозв'язку, взаємозалежності й взаємозумовленості і мають властивість впливати на фізичний, психічний, соціальний і духовний розвиток особистості.

Цінності, на думку М. Боришевського, є тим феноменом, котрий найтісніше пов'язаний із сферою потреб людини, а, отже, безпосередньо стосується мотивів самоактивності індивіда. Далі він вказує на те, що між самоактивністю індивіда й цінностями мають місце дуже складні, суперечливі, багатомірні взаємозв'язки і взаємозалежності [39, с.148-150].

Ієрархію цінностей у процесі виховання, на думку багатьох дослідників, становлять трансцендентні (душа, віра, надія, любов, покаяння), соціоцентричні (людина – найвища цінність, виховання спрямоване на кожну людину окремо, її діяльність, творчість, гуманізм, солідарність, свободу тощо), антропоцентричні (індивідуальність у структурі людських цінностей).

Не можна не погодитись і з думкою іншої групи науковців, які розглядають духовні вартості як ієрархізовану систему ідеалів, цілей та понять, репрезентують її п'ятьма сферами функціонування цінностей: абсолютні вічні (загальнолюдські), національні (культурно-національні), громадянські (суспільні), сімейні та вартості особистого життя [195].

Система цінностей передбачає гармонію і єдність усіх її сфер, адже всі вони реалізуються через окрему особистість, яка в процесі свого життя й самовиховання намагається йти від нижчого до вищого, від окремого до загального.

У соціальній психології більш уживаним є термін «ціннісні орієнтації». Система ціннісних орієнтацій утворює змістову сторону спрямованості особистості і характеризує внутрішню основу її ставлення до дійсності. Ціннісна орієнтація – узагальнена система певних ціннісних уявлень, яка функціонує в установках особи як цілісна одиниця і регулює її поведінку (Ю. Саарнійт). Ціннісні орієнтації розглядаються Т. Бутківською як вибіркове ставлення до сукупності матеріальних, соціальних і духовних благ та ідеалів, як об'єкт мети і засоби для задоволення потреб конкретної соціальної групи [42, с.133].

Ціннісні орієнтації служить своєрідним критерієм, доленосним фільтром у визначенні ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, системи установок, відстоювання принципів і переконань.

Вона передбачає позитивне чи негативне значення об’єктів навколишнього світу для індивідуума, групи людей, суспільства загалом і визначається не їхніми властивостями як такими, а їх місцем та наявністю в людській життєдіяльності інтересів і потреб, соціальних відношень, критеріями та способами оцінки цього значення, виражених у моральних принципах і нормах, ідеалах, установках, цілях.

П. Ігнатенко розглядає ціннісні орієнтації як спрямованість особистості на засвоєння певних цінностей для задоволення своїх потреб. На його думку схема психологічної структури ціннісної орієнтації може мати такий вигляд: потреби – установки – інтереси – мотиви – цілі – ідеали – свідомість – переконання – вибір – цінності [99, с.122].

Реалізація людиною ціннісної орієнтації залежить від внутрішніх (рівня розвиненості даних психологічних механізмів) та зовнішніх (суспільні відносини, економічної, соціально-політичної будови суспільства, його системи цінностей, матеріальних і духовних благ) тощо.

У структурі життєдіяльності індивіда можна виділити базові ціннісні орієнтації, які ієрархізуються за рівнем включення людини в суспільні відношення: інтраіндивідний, інтеріндивідний, метаіндивідний.

Самоактуалізація – це субпроцес:

- активації значень і смислів із залученням вольової сфери, спрямованої на оволодіння природним, предметним середовищем або на встановлення суб’єктом комунікативної взаємодії з іншими;
- розгортання сил індивіда відповідно до законів природи, самоствердження потенційних можливостей менталітету;
- функціонування емоційно-почуттєвої та вольової сфер індивіда, різноманітних його нахилів і потенцій, що мають безпосередній вплив на прийняття рішень, формування вчинку;
- впливу на власні емоційні стани: депресію, гнів, сором тощо.

Самоактуалізація, як субпроцес, тісно пов’язана з іншим субпроцесом – самопізнанням, під яким розуміється свідоме переведення уваги від об’єктів зовнішнього світу до вивчення психічних або духовних особливостей багатовимірного внутрішнього світу» [206, с.18].

У процесі самопізнання особистість все глибше освоює таємниці свого внутрішнього світу, немов спостерігаючи за своїми власними

вчинками, словами, діями, проявами емоцій і почуттів, спрямованістю думок. У зв'язку з цим в людини пробуджується природне прагнення стати кращим і цим самим поліпшувати навколишній світ. Процес самопізнання дає змогу наблизитися до власної сутності, усвідомити свої внутрішні потреби, подивитися на себе збоку, на відстані.

Менталізація (одухотворення) – це субпроцес:

- послідовного, безперервного прилучення індивіда до культурно-національних, загальнолюдських цінностей;
- постійного, всепоглинаючого переживання своєї ідентичності, породження почуттів (страх, злість, симпатія, любов, ненависть тощо), прагнень, бажань, мотивів;
- пошуку індивідом істини в системі духовного відкриття самого себе, свого призначення, своєї долі в умовах взаємодії із зовнішнім і власним внутрішнім світом;
- удосконалення моральної самосвідомості особистості (відповідальність, совість, гідність, обов'язок, сором тощо) в реальному соціально- культурному контексті [112, с.16].

Духовний розвиток є найвищим етапом розвитку особистості, він трансформує у собі і фізичний, і психічний, і соціальний розвиток, які є базисом, підгрунтям для духовної активності.

Взаємопов'язаність фізичної, психічної, соціальної і духовної сфери, їх логічна послідовність зумовлює потребу їх гармонійного розвитку. Розвиток духовної сфери являє собою завершення попередніх етапів (розвитку фізичної, інтелектуальної і соціальної сфер).

З іншого боку, темпи загального розвитку індивідуальності, особистості багато в чому визначаються динамікою духовного росту індивіда, в якій у знятому вигляді утримується діалектика змін у всіх інших сферах.

Фізичний, психічний і соціальний розвиток особистості великою мірою залежить від перебігу процесу задоволення й формування матеріальних і духовних потреб. Останні, як відомо, в психіці школяра тісно пов'язані з емоційно-вольовими механізмами, функціонування яких насамперед залежить від співвідношення між рівнем актуалізації потреб і рівнем та способом задоволення їх. Спроби задоволення потреб і прагнень залежать від фізіолого-соматичних особливостей (тип нервової системи) та соціально-психологічних чинників.

Емоційно-почуттєва сфера займає значне місце в розвитку національної свідомості і самосвідомості. Тільки в процесі емоційного переживання, пов'язаного з моральними цінностями, нормами, вимогами, формується усвідомленість діяти відповідно до загальнолюдських і культурно-національних цінностей. Почуття в свою чергу допомагають орієнтуватися в життєвих ситуаціях, вартостях, вони регулюють поведінку особи, впливають на самооцінку.

Відсутність високої мети, духовного орієнтиру сприяє виникненню бар'єра нерозуміння сенсу життя як в індивідуальному, так і в загальнолюдському та в космічному планах.

Отже, без достатньої сформованості та здатності до культурного прояву емоційних якостей особистість не спроможна брати участь в емоційному житті сім'ї та соціуму. Без інтелектуальних напрацювань неможливо повноцінно аналізувати ситуацію, здійснювати логічно цілеспрямовану діяльність, а відсутність вольових зусиль віддаляє від реалізації в собі духовних якостей, а це викликає природне почуття невдоволеності, внутрішнього розладу.

Духовний розвиток особистості учня перебуває в тісному взаємозв'язку з рівнем розвитку її таких психічних функцій, як увага, воля, рівнем розвитку операційних можливостей, зокрема таких, як схильності, здібності, обдарування, уміння, навички, звички, майстерність.

У міжособистісному спілкуванні, як соціальною ситуацією та умовою соціального функціонування особи, в різних видах діяльності відбувається реалізація і розвиток її духовних потенцій, виявлення індивідуальної позиції, її самоствердження через діяльність, де вона оволодіває загальнолюдськими і культурно-національними вартостями. Особистість включається в різні зв'язки і стосунки, які будучи зумовленими як суспільними, так і індивідуальними факторами, є вирішальними у духовному її становленні і розвитку.

Сприятливий соціальний статус особистості позитивно впливає на формування її моральної та національної свідомості і самосвідомості, ідентифікації його з етносом, народом, людством, і навпаки, несприятливий – породжує почуття недовіри, духовну пасивність.

Процес становлення й розвитку ціннісних орієнтацій особистості відбувається як у сфері спілкування, так у сфері життєвих планів та діяльності і стимулює самооцінку. З оцінкою своїх якостей, яка

дається на фоні оцінки інших, тісно пов'язані самолюбство, самоповага, інші подібні почуття.

У формуванні життєвих планів особи, її ставлення до життєвої ситуації особлива роль належить ідеалу, який найчастіше є тією моделлю поведінки, до якої прагне вихованець. Ідеал тісно пов'язаний з цілями, що їх ставить людина перед собою, а тому визначає якісну характеристику мети. Ідеал – це сформоване особистістю поняття про досконале, яке є критерієм оцінки існуючої дійсності, є проекцією теперішнього в майбутнє і майбутнього в теперішнє.

Отже, зміна ставлення до певних життєвих ситуацій – один із кроків у внутрішньому світі, за яким, як наслідок, з'являється необхідність у конструктивних змінах світу навколишнього. Можливо, «єдиний шлях до того, щоб зробити життя досконалим – це подивитися на нього з такої височини, звідки можна побачити все в цілому, і не лише в теперішньому, а й у минулому, і в майбутньому» [195, с.104]. Ці функції дієві тоді, коли ідеал стає стимулом, збудником конкретної духовної й предметної діяльності, спонукальною силою в духовному розвитку особистості, метою морального самовдосконалення. Варто ще раз зазначити, що і без розвинених фізичних якостей, без фізичного здоров'я і можливості повноцінно здійснювати основні функції організму людина часто відчуває себе неповноцінною, їй складно забезпечувати самоактуалізацію. Тому становлення духовності особистості як найвищого етапу її розвитку, зазначають І. Зязюн та Г. Сагач, передбачає соціокультурний процес впливу суспільства на людину; з іншого боку, це і форма духовно-інтелектуальної активності особистості, яка виборно, критично, творчо-перетворювально освоює нові суспільні ролі, цінності, осмислює духовно-інтелектуальний досвід попередніх поколінь у нових соціально-економічних, духовно-інтелектуальних умовах [97, с.145].

Основною функцією духовного розвитку є активізація значень, цінностей і смислів учня, спрямування їх на оволодіння природним, предметним і соціальним середовищем; розгортання духовних сил індивіда відповідно до законів природи, ствердження потенційних можливостей менталітету; самостимулювання фізичного, психічного й соціального розвитку.

Духовно-катарсична активність, що виступає узагальненим індикатором духовного розвитку особистості, у нашому розумінні, –

це системне утворення і найвище породження особистості, яке характеризує її самоактивність і проявляється у вільній, внутрішьо необхідній духовно-катарсичній діяльності. Це особлива діяльність, діяльність за власним бажанням, за власною ініціативою зміни своєї «Я – концепції» та її складників: «Я – фізичного», «Я – психічного», «Я – соціального». У духовно-катарсичній діяльності предметом активності виступає сам її суб'єкт, і спрямована вона на самопізнання, самооцінку, самоставлення, самовдосконалення. За своєю природою і сутністю катарсис є синтетичним, багатостороннім явищем, що включає фізіологічні, психологічні, соціальні фактори, а тому здійснює цілісний вплив на світ людини.

Духовно-катарсична діяльність, образно кажучи, створила людину «духовну», сформувала її як суб'єкта власного життя та історичного процесу. Історія людської культури – це і є послідовне збагачення змісту і засобів катарсичної діяльності: від психофізіологічного до власне духовного, від насолоди біологічним комфортом до задоволення результатами праці, соціальної комунікації, художньої творчості тощо.

Враховуючи досвід побудови трьохрівневої моделі активності учня закладу ЗСО, можлива побудова і рівнів духовно-катарсичної активності особистості.

Високий рівень (3) характеризується сталою конструктивною духовно-катарсичною активністю учня, що зумовлена внутрішніми мотивами. Це реальна активність, що проявляється в творчій діяльності, активність ініціативна, надситуативна, наднормативна. Це активне, зацікавлене, творче ставлення до духовно-катарсичної діяльності, власного життя за законами краси, добра, справедливості.

Середній рівень (2) – стала духовно-катарсична активність, що викликана внутрішніми раціональними, прагматичними усвідомленими мотивами, що знаходяться за межами діяльності. Це реальна активність, що проявляється у репродуктивній, нормативній духовно-катарсичній діяльності. Духовно-катарсична активність середнього рівня – це нормативне, репродуктивне ставлення до духовно-катарсичної діяльності.

Низький рівень (1) – мінлива, ситуативна, імпульсивна духовно-катарсична активність, що зумовлена зовнішніми чинниками (вимога, оцінка, нагорода, страх покарання) активність, що характеризується сформованістю власної лінії поведінки через підвищену навіюваність. Зовнішньо необхідна духовно-катарсична діяльність; ситуативне,

мінливе, репродуктивне ставлення учня до неї.

Нульова духовно-катарсична активність (0) – пасивність, що є альтернативою активності. Це є деструктивна духовно-катарсична активність, що характеризується відсутністю будь-якого інтересу до духовно-катарсичної діяльності, млявістю, незворушністю, агресивністю, байдужістю, хоча за цими зовнішніми проявами можуть ховатися значні потенційні можливості вихованця. Пасивність дуже часто виражається у відході дитини від контактів з навколишньою дійсністю і заглибленням у світ власних переживань.

Предметом діагностики духовного розвитку є наявність ціннісних орієнтацій особистості у сфері праці, пізнання, міжособистісного спілкування, рівень розвитку самовідносин і самоактуалізації як інтегральної характеристики творчої особистості. Виховання самоактуалізуючої особистості є, по суті, головною метою виховання, що неможливо за негативного самосприйняття. Засобом досягнення цієї мети є підтримання допитливості в кожного учня, вільний вибір напряму навчання відповідно до власних інтересів і можливостей, спільне визначення обсягу й змісту навчальної роботи, навчання шляхом відкриттів та ін., бо перелік цей безкінечний. У кожній конкретній ситуації він потребує пошуку нових шляхів. Проте діагностика допоможе в даному разі знайти напрямок цього пошуку. Вона може проводитися за участю вихователів, психолога, батьків, і, звичайно ж, самих школярів. Динамічним показником духовного розвитку є позитивний ріст рівня самооцінки, самосприйняття в цілому.

Має рацію Е. Помиткін, який стверджує, що характерною ознакою успішного духовного розвитку особистості слід вважати трансформацію домінантних потреб і цінностей людини у напрямі від нижчих до вищих [178].

Досліджуючи особливості духовно-катарсичної активності, ми знову скористалися методом незалежних характеристик та експертних оцінок. Контрольний зріз, який був проведений повторно, показав високу стабільність розподілу учнів за рівнями духовно-катарсичної активності, що підтверджено й експертними оцінками вчителів початкових класів, класних керівників, батьків тощо.

Дослідженням, окрім учнів Житомирської та Черкаської областей, були охоплені вихованці ще двох регіонів України: західного (Івано-Франківська і Львівська) та східного (Дніпропетровська й Донецька) області.

Аналіз розподілу учнів за рівнями сформованості духовно-катарсичної активності дозволяє зробити такі висновки:

- більше третини учнів сільських закладів ЗСО та половина міських характеризується низькими показниками. Серед вихованців сільської місцевості у 23,0% спостерігається низький рівень духовно-катарсичної активності; у 12,1% активність характеризується імпульсивністю, мінливістю, психічною неврівноваженістю, відсутністю власної лінії поведінки через підвищену навіюваність, здатністю керуватися у вчинках емоціями задоволення або зовнішніми побудженнями. Такі діти репродуктивно, ситуативно, пасивно ставляться до духовно-катарсичної, ціннісно-орієнтаційної діяльності;
- у 43,0% школярів активність побуджується внутрішніми раціональними, прагматичними, усвідомленими мотивами;
- лише 21,9% сільських учнів виявляють високий рівень духовного розвитку, тобто мають духовно-катарсичну активність, що проявляється у творчій, ініціативній, надситуативній, наднормативній ціннісно-орієнтаційній діяльності;
- існують певні відмінності духовного розвитку дітей, що пов’язані з демографічними чинниками. Так, духовно-катарсична активність учнів міських шкіл набагато нижча, ніж сільських (відповідно 9,7% і 21,9%). У місті тільки 11,5% дівчат та 7,7% хлопців віднесено до учнів з високим рівнем духовно-катарсичної активності. Майже у два рази більше у місті дітей з низьким та середнім рівнями;
- помітні значні відмінності у групах класів (з 1 по 11 клас). Якщо в сільських школах духовно-катарсична активність спадає незначною мірою (від 73,3% – у 1-4 класах до 64,9% – у 10-11 класах), то в міських вона спадає більш помітно – з 55,5% до 37,4%, що ймовірно пов’язано з особливостями соціального середовища, соціально-психологічним кліматом шкільних колективів, родинного виховання, кількісним складом груп тощо.

Разом з тим, аналіз даних дає підставу стверджувати факт значних відмінностей у розподілі учнів як сільських, так і міських шкіл за рівнями духовно-катарсичної активності в окремих класних, а то й загальношкільних колективах. Наприклад, високий рівень активності в окремих класах диференціюється в межах від 5,6% до 31,7% в сільських школах; від 0% до 21,4% – в міських школах; середній рівень від 15,9% в міських школах до 61,3% – в сільських за умови, що духовно-катарсична активність учнів сільських шкіл

значно вища.

Якщо в початкових класах суттєвої різниці в духовно-катарсичній активності вихованців сільських і міських шкіл не спостерігається, то в середніх і старших класах вона стає дедалі помітнішою.

Рівень духовно-катарсичної активності, як показали дослідження, залежить як від вікових особливостей учнів, так і від їх статі. Дівчата будь-якого віку, як сільських, так і міських шкіл мають вищі показники духовно-катарсичної активності, що пояснюється їх цілеспрямованим прагненням до самопізнання, самооцінки, самовдосконалення, більшим бажанням до збагачення свого внутрішнього світу, прагненням жити за законами краси, добра, справедливості.

У результаті аналізу особливостей духовного розвитку учнів встановлено групові відмінності сільських та міських учнів східного (Дніпропетровська, Донецька області) та західного (Івано-Франківська, Львівська області) регіонів. Дослідження дають підставу стверджувати факт значних відмінностей у розподілі учнів за рівнями духовно-катарсичної активності цих двох регіонів та їх відмінність від центральної частини України (Черкаська, Житомирська області).

Таблиця 2.1

Особливості розподілу учнів за рівнями духовно-катарсичної активності західного і східного регіонів України

Регіон	Рівні духовно-катарсичної активності							
	нульовий		низький		середній		високий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Західний N= 768	145	18,9	233	30,4	203	26,4	187	24,3
Східний N= 785	211	26,9	341	43,4	189	24,1	44	5,6

Найвища духовно-катарсична активність виявилась в учнів

західного регіону, до речі як сільських, так і міських шкіл. Цей факт вимагає поглибленого аналізу причин такого стану, виявлення глибинних соціально-психологічних механізмів цього виду життєвої активності.

Духовний розвиток школярів ми спробували вивчити і через призму прийнятої в психології категорії «спрямованість особистості», адже ця інтегральна якість характеризує духовний світ, особливості самовираження, рівень розвитку тих чи інших духовних якостей індивіда.

Розділяючи позицію Е. Фромма [217], згідно з якою проблема людського існування – оволодіння і буття – два основні способи існування особистості, прийшли до висновку, що цілком виправданим є підхід до особистості з урахуванням модулів (способів) буття або оволодіння. З цієї позиції до важливих критеріїв спрямованості особистості можна віднести такі: схильність до матеріальних або духовних цінностей; спрямованість на суспільні або особистісні потреби; готовність дотримуватися або не дотримуватися норм моралі; бажання мати своєрідну позицію або схильність до конформізму; прагнення до самоствердження або пасивність у цьому відношенні.

На засадах названих критеріїв і було проведене дослідження, де вчителі й батьки виступали в ролі експертів. Основними методами психолого-педагогічної діагностики було анкетування, бесіда, метод незалежних характеристик, а обробки даних – контент-аналіз. На більш обмеженій виборці використовувалися такі методики: «Вихідний день», теоретичною основою якої стало положення Л.Сева про те, що ставлення людини до вільного часу є важливим показником її життєвих установок, прагнень, потреб; інтерв'ю «Чарівний світ» В. Міхала та ін.

Під час дослідження встановлено, що умовно учнів 1-11 класів за метою, яку вони ставлять перед собою, можна поділити на дві групи: до першої групи віднесені учні 1-7 класів, у яких приблизно однакові погляди на ціль життя та які мають близьку спрямованість; до другої – учні 8-11 класів, що теж характеризуються спільністю тверджень та поглядів щодо свого призначення та сенсу життя. У визначеному контексті і проведено аналіз результатів дослідження.

Провідне місце в учнів 1-7 класів займають такі цілі: «щоб стати...», «щоб працювати і вчитися», «щоб вирости і бути гарною людиною», «щоб побачити, як живуть люди на світі», «щоб залишити

гарну думку про себе». Подекуди зустрічається прагнення жити аби «заробляти багато грошей», «насолоджуватися життям», «жити за кордоном», «щоб гуляти і їсти», «бути всесильним».

Дещо інша картина у визначенні мети життя у старших підлітків та старшокласників, які на перші місця поставили: забезпечити собі матеріальне благополуччя, «досягнути великих успіхів у роботі», «завоювати повагу оточуючих», «принести користь людям». Інколи в учнів цієї групи з'являються прагнення «добитися влади», «мати багато грошей», «бути відомою» тощо.

Дослідження показало, що серед чинників, які визначають ставлення учнівської молоді до свого майбутнього, перше місце займає сім'я, влаштування побуту, потім – заняття бізнесом, спілкування з друзями, матеріальні умови життя тощо. Причому динаміка цінностей надзвичайно швидкоплинна. Орієнтації школярів змінюються в межах року і навіть півроку. Опитування вихованців шкіл свідчать про переважання цінностей-цілей, що спрямовані на досягнення власного успіху; є цінності-засоби самоволодіння, особистої незалежності. Тенденцією ціннісних орієнтирів є «світ для мене». Гармонія стосунків з іншими людьми, навколишнім світом як явище осмислення змісту життя для інтелектуально-почуттєвого розвитку часто просто не доступна через різні причини.

Зміст і розподіл цілей за ранговими місцями в учнів та вчителів здебільшого співпадають. Майже повна відповідність думок дітей та батьків свідчить про поінформованість останніх про життєві плани своїх дітей, а також про можливе співпадання їх поглядів.

Наявність високого рангу такого показника, як «забезпечити собі матеріальний достаток», є відображенням впливу сучасної економічної політики держави, вимог до людини, що вступає в нові економічні ринкові відносини. А це свідчить про панування думки, що першоосновою є досягнення доброго матеріального забезпечення, навіть якщо це на шкоду духовному розвитку особистості. На відміну від даних, одержаних нами десять років тому, які свідчили про соціальний альтруїзм сільських вихованців усіх регіонів України, нині суспільні мотиви відійшли на четверте рангове місце, а у міських учнів – на шосте, сьоме. Усі вище вказані критерії важливі для забезпечення життєдіяльності людей в такий складний час, суттєві вони і для самоствердження особистості. Прагнення до самоствердження, до самореалізації, бажання бути визнаним оточуючими людьми залишаються досить значними мотивами. Думка

про вигідне самовизначення в «дорослому» житті, про необхідність активно готуватися до цього займає сьогодні одне з головних місць у свідомості старших підлітків і старшокласників.

Для дівчат середнього і старшого шкільного віку характерна орієнтація на постійне моральне вдосконалення (п'яте рангове місце), для хлопців – «жити безтурботно, веселитися» (четверте), в іншому цілі майже ідентичні для обох статей. Дівчата більші мрійниці, вірять у перспективні цілі подальшого розвитку, а для хлопців характерні земні потреби.

Стосовно свого майбутнього, і сільські, і міські школярі найчастіше перебувають у стані розгубленості, невизначеності (78,9%).

Уявлення школярів про щастя теж різнопланове. Якщо молодшими школярами і підлітками щастя розглядається як: «бути здоровим, веселим, життєрадісним», «коли всім і мені добре», «коли тебе люблять», «коли все є», то для старших школярів це: «відчувати велике кохання», «добитися взаєморозуміння і злагоди в сім'ї», «знайти хороших і вірних друзів», «зберегти і зміцнити здоров'я», «добитися успіхів в улюбленій справі».

На думку педагогів, для щасливого життя найважливішим є «мати добрих і вірних друзів», ніж «мати велике кохання» (сьоме рангове місце). В решті критеріїв їх погляди збігаються. Батьки вважають, що їх діти віддають перевагу перш за все «доброму здоров'ю», а «велике кохання» поставлять на п''те місце. Уявлення батьків про інші цінності подібні до думки їх дітей.

У цілому відповіді учнів, особливо старшого віку, дають підставу стверджувати факт широких і глибоких знань про духовні цінності, володіння тезаурусом морально-духовних якостей людини, які повинні мати в ідеалі громадяни України.

Отже, можна зробити висновок, що 81,3% респондентів сільської місцевості та 62,7% міської прагнуть будувати духовне життя на ідеалах дружби, любові, високо цінують добрі, доброзичливі, справедливі й чесні стосунки між людьми. Прагнення забезпечити стабільне положення в особистому житті дещо характерніше для дівчат підліткового і старшого шкільного віку (перше і друге місце), для хлопців цього віку більш значними є добре здоров'я, успіхи в улюбленій справі та вірні друзі (перші три місця). Для учнів 1-7 класів (дівчаток і хлопчиків) як сільських, так і міських шкіл суттєвих відмінностей у ціннісних орієнтаціях нашими дослідженнями не

встановлено.

У персонажах улюблених українських казок учнів 1-7 класів захоплює доброта, готовність прийти на допомогу іншим, те, що добро завжди перемагає зло. Старших школярів приваблює в героях улюблених художніх творів мужність, воля, цілеспрямованість, сила тіла й духу, доброта.

Мають свою специфіку ціннісні орієнтації учнів сільських шкіл у сфері діяльності. На прохання назвати три найулюбленіших види діяльності школярі в основному називали такі як спортивно-туристична (20,0%), предметно-практична (17,4%), художня (15,8%). Вихованці міських шкіл віддають перевагу теж спортивно-туристичній (31,7%), а потім соціально-комунікативній (18,6%), художній (19,1%) та конструкторсько-технічній (18,0%).

Особлива роль у духовному розвитку особи належить ідеалу, з якого найчастіше прагнуть брати приклад учні. На запитання «З кого ти хотів би робити своє життя?» лише 24,6% тих, хто має взірець для наслідування, беруть його з конкретних людей, а решта у сфері мистецтва.

Для молодших школярів моральними ідеалами здебільшого виступають реальні особи: батьки (27,3%), учителі (18,6%), товариші (12,4%). Для підлітків і старшокласників на першому місці взірцем для наслідування є герої зарубіжних фільмів – бойовиків, телесеріалів (68,7%), на другому батьки (14,3%), решта – літературні герої, товариші, родичі.

Лише 7,9% опитаних вважають своїм виховним ідеалом національних героїв України, для 4,7% респондентів-учнів середнього і старшого шкільного віку взірцем для наслідування є життя і діяльність державних та громадських діячів. Характерно, що з віком кількість учнів, які б хотіли робити своє життя з близьких рідних зменшується, а з героїв кіномистецтва, спорту зростає. Тому досить часто учні у своїй поведінці керуються цінностями, які запозиченні в улюблених героїв.

«Які основні джерела ваших уявлень про добру, гарну людину?» – таким було одне із запитань до школярів. Їм пропонувалося прорангувати такі основні джерела уявлень про добру людину: мати, батько, сестри, брати, родичі, літературні герої, теле-й кінозірки, політичні і громадські діячі.

Нами встановлено, що основними джерелами інформації учнів про добру, гарну людину є мати і батько. Ці джерела є характерними

для будь-якого регіону, типу населеного пункту, типу закладу ЗСО. Не може не хвилювати той факт, що для учнів міських шкіл учитель не належить до одних із важливих джерел поінформованості про загальнолюдські цінності (8 рангове місце). В сільській місцевості вчитель займає 3-4 позицію.

Таблиця 2.2

Джерела уявлень учнів про добру, гарну людину

(середні рангові місця)

Джерела	Сільські школи						Міські школи					
	східний регіон		центр		західн. регіон		східний регіон		центр		західн. регіон	
	ранг	б	ранг	б	ранг	б	ранг	б	ранг	б	ранг	б
Мати	1	0,2	1	0,2	1	0,4	1	0,3	1	0,6	1	0,3
Батько	2	0,1	2	0,3	2	0,8	2	0,9	2	1,1	2	0,6
Сестри	7	1,9	6	1,1	6	0,6	5	1,0	6	1,4	5	1,5
Брати	8	1,7	8	1,4	7	1,1	7	1,6	7	1,1	6	1,7
Родичі	5	1,0	5	1,2	4	1,1	3	0,7	4	0,8	3	0,9
Друзі	10	1,6	8	1,0	8	1,8	6	2,1	3	0,4	4	0,9
Ровесники	12	0,8	11	1,6	11	1,1	10	1,5	11	1,2	10	0,6
Вчителі	4	0,4	4	0,8	3	0,9	8	1,1	8	1,2	8	1,3
Літер.образи	3	1,4	3	1,1	5	0,8	9	1,4	9	1,4	7	1,4
Герої кіно	11	0,8	10	0,9	12	1,1	11	1,0	10	1,0	11	0,8
Герої телеб.	6	0,3	7	0,8	9	1,4	4	1,5	5	1,4	9	1,0
Політичні і гром. діячі	9	0,4	12	1,2	10	1,0	12	2,8	12	1,0	12	1,2

Відповідаючи на запитання «Що б ви зробили, якби стали

чарівником?» (методика проєктивного інтерв'ю В. Міхала), учні 1-7 класів найчастіше відповідають: «зробив так, щоб батьки довго жили», «щоб рідні були здорові», «щоб ніхто не голодував», «щоб мама була щаслива і не хворіла», «щоб люди були щасливі», «щоб усі люди жили дружно», щоб «швише закінчилася війна» тощо.

Старшокласники прагнуть: «аби було багато грошей», «жити за кордоном», «зробити людей рівними, щоб не було бідних і багатих», «щоб не було війни», «подбати про родину», «бути щасливим», «поступити у вищий заклад освіти» і т.ін.

За нашими даними, здійснюючи ті чи інші дії, вчинки, приймаючи певні рішення опитувані учні враховують інтереси інших людей (близьких, рідних) у 56,4% випадках, потім особисті інтереси (28,7%) і в останню чергу – вимоги й потреби колективу і суспільства (14,9%).

Окрім ціннісних орієнтацій особи, що формуються в сфері життєвих планів та діяльності, проаналізуємо ще й ціннісні орієнтири школярів у сфері спілкування. Нами встановлено, що в початкових класах 62,3% учнів прагнуть до спілкування з тими чи іншими однокласниками з огляду на задоволення особистих потреб та інтересів, 27,4% – через привабливість окремих якостей ровесників, що виявляються в основних сферах діяльності, і 10,3% – тому, що учень має позитивні або негативні моральні якості. Для підлітків в основу прагнення до спілкування покладено моральні якості – 61,8% та особисті потреби та інтереси – 29,4%. Старшокласники під час вибору співрозмовника віддають перевагу при наявності в нього: привабливих окремих якостей, що виявляються в основних видах діяльності – 43,8%; позитивних або негативних моральних якостей – 36,2%, спрямованості на задоволення колективних потреб та інтересів – 10,7%; особистих потреб та інтересів – 9,3%.

Загальний розподіл оцінок здійснювався за трьома групами: 1) оцінка з погляду властивих однокласнику характеристик інтраіндивідного розвитку; 2) оцінка з погляду властивих однокласнику інтеріндивідних особистісних характеристик; 3) оцінка з погляду властивих однокласнику метаіндивідних загальнолюдських характеристик.

Найбільша кількість оцінок з погляду загальнолюдських характеристик належить учням сільських шкіл (10,3%). Кількість оцінок на одного учня більша на 1,6 в міських школах, адже на одного міського школяра припадає 6,2, а сільського – 4,6 оцінок.

Використовуючи тест «Хто я» було встановлено тривожний факт, коли переважна більшість старшокласників презентує себе у будь-яких інших іпостасях, окрім власне людської. Дуже часто це означає втрату смислу людського буття, суперечність між сутністю та існуванням, а інколи – дефіцит самовизначення: сімейного, соціального, професійного, громадянського.

Якісний аналіз результатів змісту описів показує, що в учнів 8-11 класів вони зводяться до: формально-біографічних, рольових відомостей, самооцінки окремих якостей характеру, умінь, здібностей, інтелекту; дещо більше – ставлення до оточуючих людей. Але майже відсутні описи культурно-національних і загальнолюдських вартостей.

В узагальненому вигляді можна зафіксувати дві діаметрально протилежні групи якісних характеристик спрямованості сучасних школярів, що пов’язані з багатьма проявами особистості, – це особистісно сприятлива і несприятлива. До першої можна віднести суспільно-прогресивну, творчо-трудову, активного самоствердження, морального самовдосконалення. До другої – пасивну, пасивно-споживацьку, індивідуалістсько-пристосовницьку. У кількісному відношенні число вихованців із сприятливою (54,3%) і несприятливою (45,7%) спрямованістю майже однакове. Учнів з суспільно-прогресивною спрямованістю виявлено 33,2%, з пасивно-споживацькою – 29,0%, з індивідуалістсько-пристосовницькою – 16,3%, особистісно-несприятливою (пасивною) – 12,1%; тих, хто займає активну самоствердждуючу позицію, – 5,4%, і лише 4,0% тих, хто прагне до морального самовдосконалення.

В учнів з суспільно-прогресивною спрямованістю спостерігається переважання духовних цінностей по відношенню до матеріальних, гармонійне поєднання суспільних та особистих інтересів. Це особливо характерно для старшокласників, які прагнуть проявити активність у житті, навчанні та праці.

Школярам з пасивно-споживацькою спрямованістю властива орієнтація на матеріальні цінності. Їм характерні пристосованість, відчужена активність при відсутності життєво значимих цілей, байдужість до змісту діяльності.

Поєднанням суперечливих рис вирізняються учні з індивідуалістсько-пристосовницькою спрямованістю. Вони згодні приносити користь, але тільки для себе, не обмежують себе у задоволенні своїх бажань. Для них характерні ілюзорні уявлення про

можливості самореалізації в майбутньому. Вони не завжди готові дотримуватися моральних норм поведінки, а все це, в свою чергу, призводить до формування несамостійності, пристосовництва, дезадаптації.

Не може не хвилювати незначний відсоток школярів, які займають активну самоствердживальну позицію. Вихованці з цим типом спрямованості прагнуть проявити себе в суспільно корисних видах діяльності, основних результатів добиваються завдяки бажанню принести користь іншим, вони добросовісно ставляться до своїх обов‘язків, встановлюють гуманні стосунки з оточуючими людьми.

На основі викладеного необхідно зробити такий висновок: рівень духовного розвитку сучасних школярів недостатній; вітчизняні заклади ЗСО, орієнтуючись на вселюдські цінності, не володіють поки що ні змістовною стороною залучення учнів до засвоєння цінностей (відсутні варіативні програми, навчальні посібники, методичні розробки), ні процесуальною (якими методами взаємодіяти, які технології використовувати). Недостатньо здійснюється гуманізація освіти і навчання, впроваджується педагогіка партнерства.

Серед перешкод, що стоять на шляху духовного розвитку, вихованці закладів ЗСО (73,1%) називають зовнішні обставини – «приклад дорослих», «кризові явища в суспільстві», «завантаженість уроками», «проблеми в родині», виховуюче середовище, відсутність об’єкта для милосердної, благодійної і добротворчої роботи і т.п.; значно менша частина (20,3%) вказала на причини особистісного плану – «духовна слабкість», «відсутність сили волі», «нерішучість», «погане навчання», «егоїзм» тощо; 6,6% учнів не змогли відповісти й не визначилися.

На основі узагальнення результатів діагностики є можливість встановити рівень всебічного розвитку вихованців закладу загальної середньої освіти і констатувати якість організації виховної роботи в ньому.

РОЗДІЛ 3
ПЛАНУВАННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЯК ОСНОВА УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

3.1. Сутність та вимоги до планування виховної роботи

План у його найбільш загальному вигляді – це наперед накреслений порядок, послідовність у здійсненні процесу, замисел, що є основою для тієї чи іншої діяльності. На нашу думку, планування – це процес розробки плану, який передбачає визначення і виділення з великого арсеналу засобів вихованої взаємодії найбільш ефективних шляхів реалізації педагогічних задач, їх багатосторонню оцінку, відбір найбільш доцільних засобів і визначення послідовності педагогічних впливів.

Найбільш дієвим є план виховної роботи, який розробляється на основі результатів психолого-педагогічної діагностики, попереднього прогнозування та на основі визначених виховних задач.

Вплив планування на результативність виховного процесу відмічається в ряді досліджень (О. Богданова, І. Жерносек, О. Киричук, Б. Кобзар, М. Красовицький, Н. Кузьміна, І. Мар'єнко, Г. Суворова, О. Щербаков, М. Ярмаченко та ін.).

Вказуючи на важливість планування, його роль і місце, М. Ярмаченко зазначає: «Планування доконче необхідне для того, щоб забезпечити високу ефективність навчально-виховного процесу. Проте важливо, щоб воно не зводилося до переліку заходів, свят, трудових десантів, а справді визначало перспективні шляхи розвитку як закладу, так і членів його колективу» [212, с.16].

Не дивлячись на те, що питання планування навчальної та виховної роботи в закладах ЗСО широко висвітлено в публікаціях науковців, у їх практичній діяльності спостерігаємо серйозні вади при складанні планів роботи школи. Аналіз планів роботи 275 шкіл Черкаської, Житомирської та Вінницької областей показав, що більшість з них становлять безсистемний конгломерат, набір заходів, які повторюються з року в рік без істотних змін. У практиці планування не завжди враховуються реальні умови школи, рівень розвитку і вихованості учнів.

Тому ми погоджуємося з думкою М. Ярмаченка про те, що «…принципово важливим є те, що планується. Так, в одному випадку

керівник школи в плані на більш-менш тривалий період накреслює перспективні шляхи становлення і розвитку своїх вихованців, насичує їх різноманітною, цікавою і корисною працею, а його виконавцям – учителям і учням – відкриває широке поле для творчості й вигадки; в іншому (і це буває частіше) – план перетворюється на перелік заходів, які прив'язуються до визначних дат і свят, до календаря. Такий план є сприятливим грунтом для проростання педагогічного формалізму. І вчителі й учні фактично примусово готують і проводять заплановані заходи, які здебільшого не торкаються їхніх душевних струн, а лише пригнічують і травмують їх» [212, с.16].

Бесіди з керівниками шкіл показали, що часто вони, включаючи до плану ті чи інші заходи, керуються такими міркуваннями: треба провести все, що рекомендують методичні служби, інші органи (протипожежної безпеки, санітарної освіти, внутрішніх справ тощо); підпорядкувати планування різноманітним календарним датам; запланувати якомога більше заходів, а що буде виконано – то життя покаже.

Досить часто плани однієї школи мало чим відрізняються від планів іншої, бо в них не враховується реальний стан організації освітнього процесу в школі, рівень вихованості та розвитку певного колективу, наявність виховуючого середовища, умови, стиль спілкування та управління. Звідси їх неконкретність і нецілеспрямованість. Лише поодинокі керівники шкіл аналізують досягнуті результати, ефективність виховних заходів, їх спрямованість на досягнення поставлених педагогічних задач.

Як бачимо, проблема планування виховного процесу є складною та багатоаспектною. Її розгляд і розв'язання доцільно почати з найбільш загальних теоретичних положень, що передбачає аналіз специфіки педагогічного планування і конкретизацію його на практичному рівні.

Планування, як відзначено в ряді досліджень, саме по собі є системою. Ця система має призначення (досягнення бажаної мети), функції (вивчити наявне середовище, ситуації, структуру, вибрати альтернативи та оцінити дії), потоки (інформації між спеціалістами з планування та користувачами) і структуру (загальний план, в межах якого спеціаліст з планування зближує найбільш ймовірний та бажаний результати, використовуючи прямий та зворотній зв'язок у формі суджень і даних для переоцінки результатів).

Розглянемо три принципових питання, які є важливими для розгляду даної проблеми.

1. Різні погляди на планування. Планування розглядається в термінах загальнополітичного, соціального, економічного і культурного середовища і залежить від рівня деталізації.

2. Визначення планування. Воно грунтується на аналітико-синтетичному підході і забезпечує охоплення всіх взаємовідносин між залученими до планування процесами інтелектуального мислення, політикою та діями, які потрібні для подолання розходжень між тим, що найбільш ймовірно, і тим, що бажано.

3. Філософія планування. Відзначимо три філософії планування – формальну, інкрементальну та системну – у відповідності з їх використанням для структурування проблем, ідентифікації та оцінки альтернатив, здійснення планів [210].

Незалежно від методики, планування повинно здійснюватися на основі загальної форми. Воно складається з декількох видів діяльності або етапів, які залишаються інваріантними для різних методик планування.

Об’єкти планування в широкому розумінні можуть класифікуватися як просторові та поведінкові явища. Просторове планування в основному пов’язане з безперервним розвитком фізичних систем. При поведінковому плануванні звертаються до соціальних систем і визначають вплив пропонованих засобів на поведінку окремих осіб або груп людей. При цьому теорія та концепція беруться з таких сфер діяльності, як соціальна психологія, соціологія, економіка.

Планування може бути розподілене за категоріями у відповідності з тим, широке чи вузьке воно з точки зору аналізу. Зокрема, визначають загальне та спеціалізоване планування.

Рівень планування може бути визначений у просторових поняттях (планування у великому або малому масштабі), часових (довгострокове, стратегічне порівняно з терміновим, тактичним плануванням), поведінкових (групове порівняно з поведінкою окремих осіб).

Розробляючи теоретичні основи планування, Т. Сааті та К. Керне дають таке трактування суті цього феномену: планування є мислительним та соціальним процесом, який наближає те, що вважається найбільш ймовірним результатом ситуації, при заданих діях, засобах та видах навколишнього середовища, до того, що

уявляється як бажаний результат, який, в свою чергу, вимагає нових дій та засобів [189, с.104].

Планування є мислительним процесом, оскільки воно вимагає здійснити певні припущення про наявні реалії, майбутні ймовірності та можливі методи виявлення та оцінки інфомації про ці реалії та ймовірності. Як соціальний процес планування має місце в контексті людських взаємовідносин. Процес планування та самі плани сформульовані, обмежені або спрогнозовані силами в соціополітичному середовищі.

Всі плани мають три спільні складові (компоненти) – початковий стан, мету (або кінцевий стан) та засоби, що пов'язують ці два стани. Мета процесу планування – поєднати компоненти, щоб досягти найкращого результату, тобто максималізувати ефективність. На основі аналізу початкового стану (наприклад, результатів психолого-педагогічної діагностики), мети (визначених та обгрунтованих педагогічних задач) вибираються ті чи інші засоби. Цей компонент – сам план, оскільки в ньому по суті міститься опис проєкту, за допомогою якого відбувається перехід від початкового стану до мети. Третій компонент найбільш конкретний. Він повинен містити: фактори, що впливають на мету; внутрішні та зовнішні сили, які впливають на ці фактори; цілі, операції; усвідомлену послідовність дій та ймовірні стани, придатні для прийняття рішень, потрібних для управління процесом. Чинники можуть бути економічними, екологічними, культурними, політичними, національними, природними тощо.

Процеси планування можуть бути прямими і зворотними. Багато з них спрямовані тільки в один бік, тобто складають упорядковану в часі послідовність подій, яка починається в даний час і закінчується в певний момент майбутнього. В першій послідовності, яка називається прямим процесом, розглядаються наявні фактори та припущення, що породжують певний логічний результат. У другій послідовності, яка називається зворотним процесом, стани розглядаються, починаючи з бажаного результату в кінцевий момент, а потім продовжується розгляд у зворотному напрямі в часі, щоб оцінити чинники та проміжні результати, що потрібні для досягнення бажаного результату.

Основою реалізації цих процесів є сценарій. Сценарій – це гіпотетичний результат, який сприймається та визначається за допомогою певних припущень про наявну та майбутні тенденції.

Припущення повинні бути розумними і не виходити за рамки природних обмежень, лімітів часу та технології [212].

Якщо об'єднати прямий та зворотний процеси планування в єдиний, то можна буде ефективно розв'язати проблему створення плану, в якому бажана мета збігається з логічною.

Сутність планування, як вихідного положення педагогічної діяльності полягає в реалізації певних закономірностей:

- розумове випередження процесу та результату діяльності;
- формування системи діяльності складає основу розробки науково-обгрунтованого плану;
- планування виховної роботи відображає особливості виховної системи закладу ЗСО з урахуванням усіх факторів, що впливають на її результативність.

Аналіз досліджень, в яких розкривається особливості планування навчальної та виховної роботи, дає змогу виділити основні етапи розробки плану:

- спочатку необхідно визначити потрібну сукупність елементів, виявити основні складові цілісної діяльності. Кількість елементів у системі повинно бути мінімальним, але достатнім для успішного функціонування. Вирішується це завдання в процесі постановки цілей. Кожна задача (часткова ціль) цілісної діяльності є вузловим питанням плану, елементом системи;
- другий етап полягає в тому, щоб розкрити функціональні властивості кожного елемента, оскільки кожний елемент системи повинен виконувати відносно самостійну функцію. Якщо в плановій системі певних функцій не вистачає, або певні функції дублюються, потрібно повернутися до першого етапу. Другий етап також органічно пов'язаний з визначенням цілей та їх обґрунтуванням;
- третій пов'язаний із встановленням причинно-наслідкових зв'язків і створенням їх внутрішньої структури (способу організації).

Планування виховної роботи – процес творчий, як і кожний вид педагогічної праці має свою специфіку. Однак з точки зору системного підходу можна виділити доцільні складові методики планування, які використовуються в будь-якій педагогічній діяльності, в тому числі і виховної. До таких належить:

- оцінка педагогічної ситуації з точки зору основної мети;
- обґрунтоване передбачення перебігу та результатів діяльності і пов'язане з ним визначення конкретних цілей та задач;

- розроблення програми заходів, системи послідовних дій, вибір доцільних форм, методів, засобів їх реалізації;

- точний розрахунок роботи в часі та просторі;

- визначення процедури аналізу та контролю результатів діяльності.

Під час планування виховної діяльності слід враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів, фактично існуючі умови та виховуюче середовище, можливості їх використання. В процесі планування по кожному виду життєдіяльності необхідно передбачити не тільки врахування всіх факторів та обставин, які позитивно можуть впливати на процес спільної діяльності та спілкування, але і контроль та аналіз (по можливості, на кожному етапі) процесу і результату розвитку й вихованості, до того ж такий, що забезпечуватиме інформацію про фактичний стан справ та даватиме змогу приймати обґрунтовані управлінські рішення.

Високий рівень планування дає можливість зробити виховний процес більш економічним та ефективним. Реальний план, створений на основі системного підходу, в процесі діяльності виконує функцію управління якістю виховання – керує діями. Наявність чіткого та ясного плану полегшує працю, підвищує творчий потенціал педагога.

М. Рожков і Л. Байбородова виділяють наступні загальні вимоги до планування виховної роботи:

1. Цілеспрямованість плану, тобто запланований зміст і форми роботи мають забезпечити реалізацію конкретних цілей і задач. Кожна справа, дія мають сприяти вирішенню поставлених задач. Залежно від мети кожна форма роботи має свою специфіку використання.

2. План орієнтований на реалізацію потреб та інтересів дітей, на їхній розвиток, що припускає облік пропозицій школярів і батьків при плануванні, вивчення їхніх ціннісних орієнтацій.

3. План – це результат спільної творчої діяльності педагогів, учнів, батьків.

4. План роботи передбачає зв’язок виховного процесу з життям суспільства, практичною діяльністю дітей, що означає:

а) створення умов для застосування школярами на практиці знань, отриманих на уроці, у позаурочний час;

б) відображення основних подій країни в житті колективу;

в) залучення дітей до активної діяльності, перетворення навколишнього середовища.

5. Орієнтація на комплексний характер планів, що передбачає:

а) різноманітність змісту і форм роботи, спрямованих на розвиток різноманітних інтересів і здібностей дітей;

б) позитивний вплив на різні сторони, властивості особистості;

в) залучення школярів до різних видів діяльності;

г) цілісність впливу на свідомість, почуття, поведінку дітей.

6. План передбачає створення учням умов для вибору різних видів, форм діяльності, своєї позиції в плановані роботі.

7. При плануванні необхідно забезпечити послідовність змісту і форм діяльності: виключити невиправдане дублювання, враховувати попередній досвід, бачити перспективи в роботі.

8. Конкретність і доцільність плану, обґрунтованість запланованої роботи, що припускає облік особливостей кожного учнівського та педагогічного колективу, рівня їхнього розвитку, сформованих традицій, педагогічну обґрунтованість запланованої роботи відповідно до задач колективу.

9. Реальність і розумна насиченість плану [186, с.56].

Приступаючи до складання плану виховної роботи, педагоги аналізують діяльність шкільного та класного колективів, оцінюють її ефективність за пройдений період, вивчають вплив, здійснений на формування та розвиток колективу та окремих учнів. Такий аналіз дає можливість під час визначення задач акцентувати увагу саме на тих, які є найбільш актуальними.

У планах, на думку О. Киричука, доцільно щоб: усі види діяльності школярів, форми роботи вчителя, батьків (мається на увазі допомога в організації виховання) мали чітку, комплексну, логічну схему, доповнювали одна одну, сприяти вирішенню педагогічних завдань; значне місце у плані відводилось груповій роботі, метою якої є здійснення тих чи інших виховних завдань.

Плануючи таку роботу, треба мати на увазі групи прихильності і відчуженості, що утворюються у сфері інтимно-індивідуального спілкування. У знанні й використанні з педагогічною метою неофіційних стосунків у колективі і поза ним – важливий резерв невикористаних можливостей для стимулювання саморозвитку школярів; до планування діяльності класного колективу з розв’язання педагогічних задач залучалися учні, спонукати їх до внесення пропозицій; у плані діяльності класного колективу була забезпечена індивідуальна та профілактична корекційна робота, завдання якої – не допустити перетворення випадкових відхилень у поведінці окремих

учнів у стійкі вади їхнього фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку. Попередження соціально-педагогічної занедбаності охоплює систему не лише тактичних, а й стратегічних дій, що передбачають усунення конфлікту між старими і новими стереотипами поведінки. Тут мають бути попереджувально-корекційні та корекційно-реабілітаційні заходи, спрямовані на подолання відхилень, труднощів, які виникають під час педагогічної взаємодії [115].

М. Красовицький доповнює вищевказані вимоги ще й такими:

а) виділення головної ланки, в основі якої – врахування конкретних умов, цілей та завдань школи;

б) оптимальний розрахунок часу, необхідного для реалізації плану. Для того, щоб план служив керівництвом до дії, він має бути якомога конкретнішим;

в) у ньому мають бути чітко зазначені дії, строки, виконавці [112].

На думку дослідника, це забезпечить високу результативність виховної роботи з найменшими затратами зусиль та часу. При цьому необхідно враховувати реальні можливості учителів та учнів, тобто рівень підготовки педагогів, їхніх знань, вікові можливості та інтереси учнів.

Під час планування виховної роботи, треба керуватися принципами науковості, системності, перспективності, наступності та конкретності.

Принцип науковості планування передбачає опору на закони суспільного розвитку, дані сучасної науки, психолого-педагогічні закономірності навчання та виховання, сучасні вимоги щодо наукової організації праці, перспективний педагогічний досвід.

Принцип системності планування реалізується здійсненням системного, комплексного підходу до складання планів, доцільним співвідношенням перспективного та поточного планування, скоординованістю планів усіх рівнів.

Принцип перспективності планування має на меті моделювання перспектив розвитку, окреслення завдань щодо залучення колективу до творчих пошуків, всебічний аналіз досягнутого, визначення шляхів розв’язання проблем.

Планування виховної роботи має забезпечити вчасне використання вже набутих перспектив і поступову зміну їх більш цінними й практично значущими. Принципово важливою тут має

бути організація нових перспектив, значення яких у житті людини неодноразово підкреслював А. Макаренко. У центрі уваги мають бути перспективи цілого колективу, доведені до перспектив усієї країни, які наповнюватимуть пульс індивідуальних перспектив, робитимуть їх реальними і життєвими [151].

Принцип наступності планування забезпечує послідовність у діяльності педагогічного колективу, врахування досягнутого та недоліків, які мали місце в минулому.

Принцип конкретності планування полягає в чіткому, без декларативності та загальних фраз формулюванні завдань, визначенні для розв'язання питань, які були б актуальними в конкретних умовах. Обов'язковим є встановлення термінів виконання заходів, визначення виконавців, передбачення систематичного аналізу результатів.

Плани, як ми підкреслювали, мають бути максимально конкретними, оскільки планування виховної роботи школи передбачає певний комплекс планів, тому виникає загроза дублювання, безсистемності, нагромадження великої кількості заходів.

Складність полягає в тому, щоб з одного боку, забезпечити єдину цілеспрямованість усіх планів, відображення в них загального для всіх, з другого, вирішення специфічних задач кожної окремої ділянки виховної роботи. Вивчення досвіду роботи Сахнівської загальноосвітньої школи Черкаської області, якою тривалий час керував академік О. Захаренко, дає можливість визначити певні етапи у розробці плану виховної діяльності:

- інструктаж відповідальних за підготовку плану (класних керівників, бібліотекаря, педагога-організатора, керівників гуртків) про основні напрями виховної роботи, загальні цілі й завдання, найважливіші загальношкільні колективні творчі справи;
- корекція планів керівниками школи для забезпечення їх узгодженості і внутрішньої єдності.

Якість планування виховної роботи, без сумніву, забезпечується його правильною організацією, яка передбачає максимальне включення всього педагогічного й учнівського колективів у розробку планів, всебічне стимулювання творчості, фантазії, вигадки кожного. Для залучення якнайбільшої кількості вчителів та учнів до підготовки планів, пропозицій до них, варто обговорити це питання на робочих нарадах, методичному об'єднанні класних керівників, в органах самоуправління тощо. Перед цим запропонувати школярам провести

розвідку корисних справ, а вчителям, батькам і учням заповнити анкети, в яких висловити свої критичні зауваження про плани минулого року і внести пропозиції щодо їх удосконалення.

Планування виховного процесу має здійснюватися на найближчий час і на віддалену перспективу і відображати результати розв'язання професійних, педагогічних задач, перспективу розвитку особистості школяра. Модель розвитку особистості учня, колективу може мати різну часову перспективу: семестр, навчальний рік, кілька років і т.д.

Узагальнення наукових джерел дає підстави здійснити таку класифікацію планів.

1. За охопленням змісту:

• комплексний (загальний) план: планується діяльність у всіх її напрямках і видах. Наприклад, план виховної роботи, план роботи педагога з дитячим колективом;

• тематичний план: планується один напрямок чи вид діяльності. Прикладом можуть бути план роботи з батьками, план профорієнтації та інші;

• предметний (конкретний) план: планується одна конкретна справа. План конференції, план підготовки і проведення класної години тощо.

2. За тривалістю планованого періоду:

• довгостроковий (перспективний): план на тривалий період часу (рік і більше). План роботи закладу на рік, план профорієнтаційної роботи з учнями старших класів (на два роки);

• етапний (періодичний) план – це план середньої перспективи, коли планується якийсь визначений етап далекої перспективи (рік, семестр);

• короткостроковий: план найближчої перспективи, коли планується досить короткий відрізок часу (частина етапу періоду). Приміром, план роботи на місяць, на тиждень, на чверть;

• оперативний: плануються конкретні найближчі дії. Найбільш розповсюджений план дня.

Перелічені види планів тісно взаємозалежні: кожен наступний конкретизує, уточнює, коригує попередній.

Демократизація всіх сторін освітнього процесу сприяла пошуку педагогами нової структури планування діяльності класного колективу та школи в цілому. Аналіз планів роботи класних керівників, закладів ЗСО Черкаської, Житомирської, Миколаївської

областей показав, що в практиці нині існує майже три десятки різних схем планування. Поряд із традиційно прийнятою схемою і структурою планування, яка включає в себе певний зміст, форми і методи реалізації намічених завдань, все частіше використовується календарно-графічне планування за видами діяльності.

Місяць	Тижні	Види життєдіяльності учнів									
		Фізично-оздоровча	Навчально-пізнавальна	Предметно-перетворювальна	Соціально-комунікативна	Оцінно-орієнтаційна	Індивідуальна та групова	профілактична і корекційна діяльність	Робота з батьками		
	1-й										
	2-й										
	3-й										
	4-й										

Рис.3.1. Графічно-сітковий план виховної роботи класного колективу

Процес колективного планування виховної роботи в школі на навчальний рік можна представити такими етапами.

1 етап – аналіз досвіду роботи, осмислення його результатів, досягнень у розвитку особистості й колективу. На цьому етапі можна виділити дві стадії: збирання інформації та її оброблення.

2 етап – визначення і формулювання виховних завдань. Він нерозривно пов’язаний з першим, тому що в ході аналітичної роботи визначаються й остаточно формуються завдання. У деяких школах на зборі представників класних колективів організується колективна «мозкова атака» з аналізу роботи та формулювання завдань шкільного колективу на наступний рік. Дуже важливо на даному

етапі, щоб завдання виховної роботи, що стоять перед педагогами, трансформувалися в задачі всього учнівського колективу.

3 етап – колективний пошук корисних справ, правильних дій, що можуть забезпечити досягнення позитивних результатів, виконання наміченого. Пошук справ проводиться на різних рівнях і напрямах: загальношкільні (ключові) справи; зміст і форми роботи клубів, штабів, гуртків; шкільні свята і об'єкти повсякденної турботи; справи на радість собі й іншим. Використовують такі прийоми залучення всіх членів колективу до пошуку: розвідка корисних справ, конкурс на кращу пропозицію до плану, скарбничка пропозицій, аукціон ідей, знайомство з досвідом інших шкіл, огляд цікавих справ колективів, анкетування тощо.

4 етап – добір змісту і форм роботи, узагальнення пропозицій членів колективу і складання проєкту плану виховної роботи. Доцільно оформити проєкт у вигляді плану-сітки, щоб легше було уявити завантаженість плану, розподіл справ за часом. Така форма зручна і для ознайомлення з проєктом інших членів колективу. Складають план педагоги під керівництвом заступника директора школи, залучаючи актив учнів, узгоджуючи з ними організаційні питання.

5 етап – обговорення і затвердження плану виховної роботи з учнівським колективом на педраді.

6 етап – складання планів, що забезпечують виконання поставлених завдань в сфері виховання школярів і реалізації наміченої роботи з учнівським колективом. Це: план методичної роботи з вчителями, навчання учнівського активу, план контролю за виховною роботою, плани нарад, зборів тощо. У створенні таких планів беруть участь усі члени педагогічного колективу, актив учнів.

7 етап – обговорення і затвердження плану роботи учнівського колективу на зборах або конференції всіх дітей за участю представників первинних колективів.

8 етап – планування в первинних колективах з урахуванням загальношкільного плану. Виділення цих етапів дуже умовне [186].

Проведені нами дослідження засвідчили, що домогтися творчості, чіткості, конкретності при плануванні можна шляхом розробки проєкту виховної діяльності у вигляді модульного плану, в якому визначені основні етапи планування, алгоритм їх здійснення та модулі. Перелік базових модулів планування виховної діяльності в

школі може бути доповнений з урахуванням специфіки закладу ЗСО та реальних особливостей її функціонування.

Основна мета модульного планування – вичерпно описати алгоритм створення плану, який дає змогу педагогові, з одного боку, максимально уявити психолого-педагогічний зміст своєї діяльності (тобто свідомо відповісти собі на ряд запитань: «Що необхідно робити?», «Чому це необхідно робити?», «До яких наслідків це може призвести?»). Іншими словами, модульний план забезпечує усвідомлене, обґрунтоване та можливе прогнозування педагогічної діяльності. Крім цього, наявність такого плану як на рівні усього закладу ЗСО, так і на більш низьких рівнях, дає змогу конкретизувати процес організаторської та управлінської діяльності адміністрації школи, а також уникнути пошукових дій, що вносять хаос у роботу закладу.

Розробка модульного плану має спиратися на наявність єдиної концептуальної моделі, загальних принципів організації виховного процесу, а всі модулі плану повинні складати чітку, комплексну систему, доповнювати один одного, сприяти вирішенню педагогічних завдань, які стоять перед конкретним колективом та відповідати логіці концептуальної моделі.

У процесі розробки модульного плану виховної роботи необхідно:

- спиратися на результати стратегічного аналізу виховних проблем, які стоять перед конкретним колективом;
- визначити коло осіб, які будуть відповідати за розробку та реалізацію кожного конкретного модуля;
- кожний модуль повинен складатися з двох частин. Перша частина – навчання учасників реалізації модульних програм з метою підвищення їх психолого-педагогічної компетентності; друга частина – власне планування;
- до процесу планування слід залучати безпосередніх учасників виховного процесу;
- враховувати специфіку навчального закладу, демографічні особливості регіону, де він розташований;
- у зміст плану обов’язково вносяться заходи психолого-корекційного та профілактичного характеру.

З урахуванням загальних вимог складається генеральний план організації виховної роботи для всієї школи. Крім того, можуть також складатися локальні плани, стосовно окремих напрямів виховної

роботи. У відповідності з генеральним (або локальним) планом педагогами складаються плани індивідуальної роботи з класним колективом. Для виключення механічності виконання «на радість начальству» загальних для шкіл планових завдань у виховному процесі рекомендується надавати вчителям достатньо свободи в процесі планування власної педагогічної діяльності.

3.2. Організація виховної роботи в закладі загальної середньої освіти

План виховної роботи реалізовується в процесі організації урочної і позаурочної виховної роботи, яка є основою й найважливішим засобом розвитку та виховання школярів. Потенційні можливості діяльності для всебічного розвитку особистості дуже великі, а багатство видів життєдіяльності – невичерпне. Навчання і виховання – це дві взаємопов'язані сторони єдиного освітнього процесу, але ні оволодіння знаннями, ні формування особистісних якостей не можуть проходити успішно без прагнення самого школяра до навчання, без прояву ним навчально-пізнавальної активності і роботи над розвитком своєї духовності, моральної, трудової, фізичної, естетичної культури. Тому важливим завданням виховної роботи є залучення підростаючого покоління до найрізноманітніших видів діяльності, вміле внутрішнє стимулювання активності особистості в цих видах діяльності з метою розвитку та вдосконалення її інтелекту, здібностей, задатків, нахилів, інтересів тощо. Ця робота обумовлюється і стимулюється спеціально організованою виховною взаємодією.

Основна функція вихователя – створити соціально-психологічні умови для самореалізації дитини. А найважливішим напрямом у роботі вихователя має бути організація життєдіяльності дітей.

Сутність самого поняття «діяльність» у науковій літературі ще як слід не з'ясована. У загальному розумінні під «діяльністю» мають на увазі будь-яку практичну активність людини; це значення закріплюють і тлумачні словники: діяльність є «робота, заняття в певній галузі»; філософські словники теж не містять єдиного визначення цього слова.

У сучасній філософській, соціологічній, психолого-педагогічній літературі феномен «діяльність» розглядається в різних проєкціях. Діяльність визначають як: певний реальний процес, що складається із

сукупності дій та операцій (О. Леонтьєв); як взаємозв'язок протилежних, але взаємообумовлених акцій – опредмечування і розпредмечування (Г. Батіщев); як силу, що породжує культуру (Є. Маркарян); як сукупність певних видових форм, які необхідні в реальному житті кожного індивіда (гра, навчанння, праця) і відіграють почергово провідну роль в онтогенезі в цілому (Б. Ананьєв).

Як на наш погляд, найдоцільнішим видається таке визначення: діяльність – це взаємодія суб'єкта з об'єктом, в процесі якої об'єкт змінює свій зовнішній або внутрішній стан. У діяльності здійснюється перетворююча роль людини. У результаті перетворюючої діяльності та підкорення нею навколишнього світу своїм інтересам між людиною і природою виростає штучно створена «олюднена» природа – продукт сукупної людської діяльності. Крім того, діяльність є рушійною силою і умовою суспільного прогресу, основною функцією якої є забезпечити збереження і невпинний розвиток людського суспільства, тобто існування і розвиток суспільства є умовами буття самої людини.

Невіддільною характеристикою діяльності є її усвідомленість. Людина на відміну від тварини, що не відрізняє себе від своєї діяльності, робить свою життєдіяльність предметом власної волі, власної свідомості. Усвідомлений характер діяльності сприяє тому, що людина стає універсальним її суб'єктом.

У життєдіяльності людина розкриває і розвиває свої сутнісні сили, засвоює і закріплює найважливіші соціально-моральні цінності, проявляє активність. Здійснюючи свою діяльність, люди залежать від об'єктивних обставин, водночас вони самі змінюють обставини свого життя. У кінцевому підсумку виходить, що діяльність людей і об'єктивні обставини при їх відносній протилежності утворюють єдине діалектичне взаємопов'язане ціле.

Отже, будь-яка діяльність, якщо її взяти саму по собі, ще не є творцем позитивних якостей і рис особистості. Це свідчить про те, що між діяльністю і формуванням фізичних, соціальних і духовно-моральних якостей особистості немає прямого зв'язку. Тому річ тут не стільки в тих чи інших видах діяльності (наприклад, опанування знаннями в процесі навчально-трудової діяльності, створення якогось предмету в процесі предметно-перетворювальної діяльності тощо), скільки в тих взаєминах, які встановлюються в школярів у процесі діяльності.

Неординарна ситуація і з класифікацією видів діяльності. Сучасні вітчизняні вчені до останнього часу не виробили скільки-небудь загальноприйнятої класифікації основних видів діяльності. Із часу Л. Виготського і С. Рубінштейна в психології прийнято визначати три основних види діяльності, які змінюються в онтогенезі, – гра, навчання і праця. А. Асмолов надав цьому поділу більш узагальненого характеру, виводячи його за рамки онтогенезу, – трьома основними соціальними видами діяльності, за ним, є праця, спілкування і пізнання [11]. Крім цього, він пропонує ще один поділ діяльності – на реально-перетворювальну та ідеально-перетворювальну, але не вказує на їх зв'язок з попередніми видами.

Із такого аналізу випливає, що відсутні чіткі критерії для виділення видів діяльності. На думку М. Кагана такий критерій лежить у сфері суб'єктивно-об'єктивних відносин. Тому він виділяє такі види діяльності як перетворювальну, пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну та комунікативну [102].

Основна функція діяльності полягає в тому, що в ній набувається соціальний досвід, нагромаджується досвід ставлення особистості до світу, природи, праці, колективу, людей і, врешті-решт, до самої себе. Проте взята сама по собі вона не є чинником цілісного розвитку особистості.

Для успішної реалізації функцій виховання педагогам необхідно, з одного боку, використовувати у вихованні та розвитку школярів різноманітні види і форми життєдіяльності, а з другого – виділити в широкому спектрі діяльності якийсь один вид в якості системоутворюючого, який виконує провідну роль у побудові виховної системи та формуванні неповторної індивідуальності школяра. Той чи інший вид діяльності стає системоутворючим чинником тоді, коли він відповідає наступним вимогам:

а) цей вид діяльності не формально, а реально відповідає цілям виховної системи;

б) він виражає домінуючі колективні потреби і є престижним та значущим для багатьох учнів;

в) педагогічний колектив високопрофесійно володіє методикою його використання у виховному процесі;

г) формує системоутворюючі зв'язки з іншими видами спільної діяльності дітей та дорослих;

д) існують фінансові, матеріально-технічні та інші передумови для його розвитку.

Проведені нами дослідження, якими передбачалось здійснення хронометражу робочого тижня школярів та їх опитування, дали змогу визначити найважливіші та найхарактерніші для них види життєдіяльності: фізично-оздоровчу, навчально-пізнавальну, предметно-перетворювальну, соціально-комунікативну і ціннісно-орієнтаційну.

Отже, організовуючи виховний процес у школі, необхідно якнайширше включати дітей в ці види діяльності, дотримуючись основних принципів побудови та організації виховного процесу: природовідповідності, культуровідповідності, єдності виховання і життя, народності, демократизації, гуманізації, психологізації, диференціації й індивідуалізації та ін.

3.3. Модель організації фізично-оздоровчої діяльності школярів

Першою і найбільш важливою складовою програми життєдіяльності учнів є організація фізично-оздоровчої діяльності, яка забезпечує їх фізичний розвиток як необхідної передумови психічного здоров'я людини.

Як відомо, у педагогічній науці вже існують визнані моделі теоретичного аналізу процесу фізичного виховання й узагальнено багатий практичний досвід проведення фізично-оздоровчої роботи в школі.

Цікавий досвід планування та організації спортивно-оздоровчої і фізкультурної роботи пропонується в публікаціях Г. Богданова, Л. Волкова, А. Демчишина, О. Дубогай, Є. Жарського, М. Зубалія, М. Козленка, О. Перм'якова, Є. Приступи, В. Пилета, В. Похлєбіна, С. Цвек та ін.

Однак предметом дослідження ще не стали питання врахування специфічних особливостей діяльності різних типів закладів ЗСО, шкільного середовища, національних особливостей, демографічних умов, типу організації способу життя в школі і т. ін. в обґрунтуванні педагогічної моделі організації фізично-оздоровчої роботи з учнями.

У широкому розумінні фізичне виховання – це багатогранний процес організації активної пізнавальної і фізично-оздоровчої діяльності учнів, спрямованої на формування потреби у заняттях фізичною культурою і спортом, розвиток фізичних сил і здоров'я, вироблення санітарно-гігієнічних навичок, здорового способу життя

[13].

Фізичне виховання як засіб формування здорового способу життя вихованців шкіл сприяє ефективному використанню різноманітного довкілля з метою підвищення рівня адаптації дитини до нього; досягнення чіткої ритмічності стилю життя учнів шляхом дотримання режиму дня, оптимального поєднання різних видів діяльності, що забезпечує належний рівень рухової та інших видів активності; забезпечує формування фізичної культури, поліпшення фізичного і психічного здоров'я, загальної фізичної підготовленості.

Фізично-оздоровча діяльність, як на нашу думку, – це високоорганізований процес фізичного і психічного оздоровлення, виконання різних фізкультурно-спортивних вправ і їх систем, коли особистість прагне забезпечити життєдіяльність організму в реальних умовах існування.

Педагогічне модель фізично-оздоровчої діяльності учнів у закладі ЗСО виступає важливим засобом формування потреби в здоровому способі життя і передумовою психічного здоров'я, вирішує ряд завдань, а саме: виховання в учнів любові до життя в усіх його проявах і усвідомлення того, що чогось значнішого й ціннішого за життя і здоров'я людина не має; формування у вихованців потреби у фізичному самовдосконаленні і загартуванні на основі їх відповідального ставлення до свого здоров'я; забезпечення профілактичного і реабілітаційного захисту учнів, охорони їх життя, здоров'я, настрою, гідності і честі; здійснення статевого виховання; вироблення в школярів навичок і умінь збереження та зміцнення власного здоров'я тощо.

Модель змісту фізично-оздоровчої діяльності має відповідати таким педагогічним вимогам:

- бути спрямованою на формування в учнів таких якостей, як: свідоме ставлення до свого здоров'я і фізичного розвитку; інтерес до фізичної культури і спорту, вміння ними займатися; потреба в регулярних фізичних вправах, виховання спритності, сили, витривалості, гнучкості в різних видах фізичної роботи; оволодіння технікою рухових дій, рішучість, наполегливість та інші вольові якості;

- до занять фізичною культурою і оздоровленням мають бути залучені всі учні. Кожен школяр має вибрати такий вид, який відповідає його нахилам, інтересам, здібностям, рівню фізичного розвитку. Допомогти учням у визначенні характерних рис їх

фізичного і психічного здоров'я, здібностей, показати перспективи подальшого вдосконалення, правильно відібрати і використати різні види фізично-оздоровчої діяльності – це важлива умова успішної реалізації змодельованої програми фізичного розвитку учнів.

Навчання учнів здоровому способу життя засобами фізично-оздоровчої діяльності має здійснюватися відповідно до таких засад: цілісності в охопленні різних сфер життєдіяльності дитини; системності; планомірності та регулярності. Це дає змогу шляхом використання різноманітних видів і форм фізично-оздоровчої діяльності не лише зміцнити здоров'я учнів, а й стимулювати їх оздоровчу активність, формувати в них навички самоконтролю і самооцінки власного здоров'я. Важливим організаційно-педагогічним принципом в організації фізично-оздоровчої діяльності має бути диференційоване використання засобів фізичної культури (ігор, гімнастики, спорту, туризму тощо) на заняттях з школярами різної статі та віку з урахуванням стану здоров'я, ступеня фізичного розвитку та активності, рівня фізичної підготовленості.

Педагогічне моделювання організації фізично-оздоровчої діяльності передбачає й врахування типу організації способу життя в навчальному закладі з погляду наявних оздоровчих можливостей та результатів попередньої діагностики. Дослідникам С. Литвин-Кіндратюк та Б. Кіндратюку [142] вдалося досить чітко окреслити можливі типи способу життя учнів в умовах закладу освіти. Розкриємо характерні риси кожного типу організації способу життя, що дає змогу, опираючись на різностороннє вивчення його основних компонентів, описати властиву школі модель організації здорового способу життя на засадах індивідуалізації і диференціації.

І-й тип організації способу життя (несприятливий). У його межах оздоровчі стратегії поведінки виражені недостатньо. Внаслідок впливу двох несприятливих факторів (низька якість шкільного довкілля та слабка оздоровча активність школярів) організація здорового способу життя особистості стає вкрай складною справою. Наприклад, низька якість довкілля (несприятлива сімейна ситуація, депривація стосунків із близькими, перманентні конфлікти в шкільному оточенні тощо) відчутно утруднює тривалу і копітку роботу педагога з учнями, що спрямована на спонукання їх до позитивних змін у життєвій стратегії і ставленні до свого здоров'я. Тут першочерговим завданням педагога в роботі з дітьми цього типу організації життя є різностороннє оздоровлення їхнього способу

життя через гуманізацію педагогічного спілкування, поліпшення якості соціального довкілля школи і формування оздоровчої активності школярів.

ІІ-й тип організації способу життя (пасивно-незбалансований). Йому притаманні часткові оздоровчі можливості, оскільки вони мають швидше зовнішнє походження та пов’язані зі сприятливим станом середовища, а не з виявами зрілого конструктивного ставлення учнів до власного здоров’я. Така незбалансована модель, як ми вже зазначали, зустрічається в сільській місцевості, де, попри можливу збідненість інформаційного простору, незначну густоту соціальних контактів, співвідношення між природним, штучним і соціальним середовищем є більш гармонійним.

Змістові заходи включають: використання словесних впливів (бесіди, диспути з проблем валеології тощо); знайомство з популярними нині вітчизняними і зарубіжними методиками оздоровлення, відродження національних фізично-оздоровчих традицій; зустрічі з довгожителями села як носіями народного оздоровчого досвіду, запозичення їхніх індивідуальних прийомів збереження та зміцнення здоров’я, активна участь у спортивному житті населеного пункту та інші форми забезпечують поступову трансформацію оздоровчих стратегій дітей: від пасивно-незрілих до активно-конструктивних прийомів самоорганізації власного способу життя.

ІІІ-й тип організації способу життя, як і попередній, дозволяє реалізувати оздоровчі стратегії поведінки дітей і підлітків лише частково. Чинником, що гальмує розвиток активного конструктивного ставлення учнів до свого здоров’я, у цьому випадку виступає саме середовище, найчастіше – збіднене, забруднене, зрештою, не раз здеформоване за своєю структурою (денатуралізоване). Попри всі ці негаразди багато школярів усе ж намагаються протидіяти несприятливим зовнішнім умовам і самостійно зміцнюють своє здоров’я: активно займаються спортом; регулярно тренуються, беруть участь у спортивних змаганнях; цікавляться сучасною літературою з питань психогігієни; обговорюють погляди, які сповідують майстри східних єдиноборств (у-шу, карате) стосовно шляхів формування психологічної культури тощо.

ІV-й тип організації способу життя (здоровий, гармонійний). Останній тип організації способу життя виступає як збалансований.

Він є найбільш різноманітним за своїми потенційними оздоровчими можливостями, оскільки становленню оздоровчих стратегій особистості в цьому випадку сприяють: 1) збагачене життєве середовище; 2) сформоване конструктивне, відповідальне ставлення школяра до власного здоров'я; вияви самозміцнювання в напрямі творення основ оздоровчої культури як центрального елемента власного стилю життя [142, с.133–134].

Гармонізація кожного із зазначених типів організації способу життя передбачає використання певних форм і видів фізично-оздоровчої діяльності, забезпечення індивідуально-диференційованого підходу у вихованні фізично-оздоровчрї активності. Якщо в класному або шкільному колективі виявляється група учнів з проявом незрілості оздоровчих стратегій і таких, яких віднесено до другого типу організації способу життя, то у програмі фізично-оздоровчої діяльності з ними мають переважати прямі впливи, що спрямовані на формування валеологічної культури.

Завданням педагогічного колективу є досягнення гармонійного типу організації способу життя учнів.

Педагогічна модель фізично-оздоровчої діяльності включає в себе такі напрями:

- діяльність з формування санітарно-гігієнічних умінь і навичок;
- діяльність з попередження травматизму, порушень у здоров'ї дітей;
- діяльність з впровадження національної системи фізичного загартування і самовдосконалення;
- туристично-краєзнавчу роботу;
- роботу з батьками (роз'яснювальну, залучення до різних видів спортивно-оздоровчої діяльності тощо);
- консультативну та профілактичну роботу медпрацівників і т.д.

Реалізація в єдності всіх напрямів фізично-оздоровчої діяльності забезпечуватиме: формування переконань у необхідності ведення здорового способу життя через набуття учнями знань про роль фізичної культури в житті людини і значення фізичного, психічного та морального здоров'я; розвиток потреби у веденні здорового способу життя; оволодіння досвідом самоаналізу стану свого здоров'я, рівня фізичної підготовки та шляхів їх поліпшення; формування навичок фізичного самовдосконалення з урахуванням психофізичних особливостей школярів; засвоєння учнями оздоровчими знаннями, вміннями й організаційними навичками з

опорою на ідеї народної системи здорового способу життя; використання різних форм і засобів фізичного виховання під час активного відпочинку, що сприяє підвищенню розумової та фізичної працездатності учнів.

В освітній практиці сформувалася система організації фізично-оздоровчої діяльності в закладі загальної середньої освіти, що відповідає логіці педагогічної моделі і є ефективним засобом стимулювання фізично-оздоровчої активності учнів, виховання в них здорового способу життя і яка увібрала в себе три підсистеми:

- охорона здоров'я учнів, їх фізичний розвиток у навчальному процесі;
- охорона здоров'я, фізичний розвиток учнів у позакласній роботі;
- валеологічний моніторинг.

Перша підсистема включає в себе наступні компоненти: уроки фізичної культури, курси валеології, «Здоров'я» та інші навчальні предмети, що визначені навчальним планом.

Ні в кого вже не викликає сумніву теза про те, що двома або трьома годинами занять фізичною культурою в школі, яка здебільшого передбачає систему фізичних навантажень, вирішити проблему фізичного розвитку, формування здорового способу життя неможливо.

Сучасний урок фізичної культури, на думку багатьох вчених і педагогів-практиків, має стати годиною здоров'я, а це вимагає:

- створення груп за рівнями фізичної підготовленості і рівнями розвитку інтересів до занять фізичною культурою;
- в процесі занять фізичною культурою привчати дітей відчувати свій організм, до аутотренінгу, глибокого фізичного розслаблення; від простого м'язевого розслаблення до глобальної реактивації всієї імунної системи організму;
- постійне стимулювання вихованців до виконання домашніх завдань з фізичної культури через вироблення власної програми фізичної досконалості;
- систематично проводити діагностику (самодіагностику) рівня фізичної підготовленості і розвитку;
- збільшення кількості годин з фізичної культури (в 1-4 класах до 5; 5-7 до 4-х; 8-9 до 3-х; в 10 – до 2-х; 11 – 1 година для консультацій з учителем фізичної культури, медпрацівником) [113].

Важливо, щоб на кожному уроці фізичної культури вчитель

орієнтував на цінності здорового способу життя. Для цього у змісті уроку доцільно ввести підпрограму, яку умовно можна назвати «Здоровий спосіб життя», що має на меті ознайомлення школярів з питаннями медицини, «витівок» природи, подальшого самопізнання. Не зайвим для формування здорового способу життя мають стати домашні завдання з фізичної культури, мета яких призвичаїти дітей до щоденних занять фізичними вправами, виробити звичку займатися ними все життя.

Тому розвиток самостійності дітей – один з основних напрямів підвищення масовості фізичної культури серед учнів. Ніяким зусиллям неможливо досягнути стовідсоткового залучення школярів до занять у спортивних секціях і спортивних школах, адже велика кількість дітей бере участь в інших шкільних гуртках, навчається в позашкільних закладах освіти. І тільки, якщо кожен захоче знайти час, щоб самостійно зайнятись фізичними вправами, завдання досягнути масовості у фізичній культурі школярів буде виконане.

Важливий вид самостійних занять учнів – ранкова гігієнічна гімнастика. Це той мінімум рухової активності, який повинен ввійти у звичку кожної дитини, стати елементом її особистої гігієни. Під час перерв між уроками потрібно надати дітям можливість для додаткового активного відпочинку.

Не можна не сказати про важливість такого виду самостійних занять, як вправи в перервах між виконанням домашніх завдань. Потрібно привчати школярів до регулярних фізкультпауз не тільки в школі, в групах продовженого дня, а й вдома.

З метою виховання свідомого ставлення до свого організму, фізичного та психічного здоров’я, виховання потреби в здоровому способі життя, навчання і підготовки вихованців до самостійних занять фізичною культурою доцільно ввести в усіх класах курс «Здоров’я».

Суттєво б активізувалася робота в школах із виховання в учнів потреби в здоровому способі життя завдяки введення в навчальний план такого предмета як валеологія. Його впровадження забезпечуватиме інтеграцію знань, що нагромаджені в різних галузях наук з питань пропаганди та організації здорового способу життя та сприятиме престижу гігієнічних умінь і навичок; виникненню належного інтересу до проблем зміцнення фізичного і психічного здоров’я, формуванню оздоровчої культури.

Отже, валеологія є інтегрованою системою знань про здоров’я

людини, умови та способи його формування, збереження, зміцнення й передачі наступним поколінням з урахуванням природних, соціальних, національних, індивідуальних особливостей.

Стрижневою складовою змісту даного курсу є цілісне вчення про здоровий спосіб життя. У процесі вивчення учнями чотирьох основних тем з курсу валеології, а саме: «Основи валеологічного харчування», «Попередження куріння серед учнів», «Гігієнічні аспекти статевого виховання», «СНІД та його попередження» мають використовуватися різноманітні навчальні стратегії, які одержали такі назви: 1) пряме навчання (ефективна стратегія для подання інформації дітям); 2) непряме навчання (учитель допомагає в навчанні, активізує творчість і розвиває міжособистісні уміння та навички); 3) незалежне навчання (розвивається ініціатива, особистісні здібності тощо); 4) взаємодіюче навчання (організація дискусій, обмін інформацією з учнями в групах) та інші. У свою чергу згадані стратегії навчання зумовлюють вибір учителями певних дидактичних прийомів (міні-лекція, аналіз життєвої ситуації, навчальні контакти, дебати тощо).

Ефективним засобом формування в учнів потреби в здоровому способі життя, є організація фізично-оздоровчої діяльності на ідеях народного тіловиховання, впровадження національної системи фізичного виховання. Ця проблема в теоретичному плані досить ґрунтовно досліджена в працях Р. Скульського, Є. Приступи та ін. Зокрема, Є. Приступа здійснив цілісний історико-культурний і педагогічний аналіз народної фізичної культури як системи самоудосконалення.

Фізична культура будь-якого народу формувалась як система знань і практичних дій, що забезпечують не якісь абстрактні, а, навпаки, найважливіші життєві інтереси людей – прагнення до здоров’я, високої життєвої активності, досягнення стійкої працездатності й активного довголіття. Все відоме сьогодні про фізичну культуру і спорт дає змогу бачити в найрізноманітніших засобах, методах і формах цих давніх і сучасних винаходів людства свого роду найефективніші «інструменти» для цілеспрямованого керування функціями людського організму – від рухового апарату і органів кровообігу та дихання, які його обслуговують, до вищих психічних процесів, що визначають наше самопочуття, настрій і саму поведінку.

Кожен народ, в залежності від соціально-економічних умов

свого розвитку, психічного складу, а також географічного положення історично виробляв самобутні види ігор та окремі фізичні вправи, способи їх використання, які і склали своєрідні системи національного тіловиховання. Не стали винятком у цьому плані і традиції української національної культури.

Розглянемо, в яких видах і формах позакласної фізично-оздоровчої діяльності можлива реалізація в школі національної системи фізичного загартування і фізичного розвитку.

Визначаючи основні форми організації позакласної фізично-оздоровчої діяльності в школі, як другої підсистеми, на засадах українських національних традицій самоудосконалення слід зазначити, що національні системи фізичного виховання можна розглядати з позицій: 1) вид спорту; 2) система масових оздоровчих вправ; 3) система самозахисту; 4) навчальних дисциплін; 5) об'єкта наукових досліджень.

Під час позаурочної роботи необхідно розвивати активність учнів, підтримувати їх ініціативу, створювати всі умови для самостійних занять. Результати роботи, як правило, демонструються прилюдно (показові виступи, змагання, вистави, свята і т.д.).

Демократизація діяльності шкіл значно збільшує і творчі можливості вчителів, в тому числі і в питаннях організації спортивно-оздоровчої роботи в позаурочний час. Шляхи для досягнення поставленої мети вчитель може вибирати сам, в залежності від місцевих і кліматичних умов, традицій, матеріального забезпечення школи, підготовленості і бажання учнів, найбільш ефективного впливу на фізичну загартованість школярів того чи іншого заходу. Завдання полягає в тому, щоб спланувати оптимальну кількість видів і форм фізично-оздоровчої роботи.

Виходячи з цього, ми пропонуємо до основних форм позаурочної фізично-оздоровчої діяльності в школі віднести: групи загальної фізичної підготовки, спортивні секції, спортивні свята, ігри, конкурси, турніри, туристичні походи тощо.

Групи загальної фізичної підготовки створюються для учнів, які бажають займатись фізичним самоудосконаленням, а також для тих, хто віднесений за станом здоров'я до підготовчої медичної групи. Основним змістом занять є вправи, що сприяють фізичному розвитку дітей, які ними займаються, в тому числі і вправи спортивного характеру. Одні заняття присвячуються якомусь одному виду спорту, інші – 2-3 видам (наприклад, легкій атлетиці, національним рухливим

іграм).

Крім широкого кола загальнорозвиваючих вправ, що удосконалюють життєво необхідні рухові уміння, варто ввести у навчальну програму груп загальної фізичної підготовки і національні види фізичної культури (національні ігри та забави, ігрові комплекси типу «Захисник рідного вогнища», в тому числі елементи українських національних єдиноборств «Гопак», «Гайдук», «Спас» та ін.).

Доцільно, користуючись досвідом української молодіжної організації «Пласт», використовувати цілі ігрові комплекси типу: «Захисник рідного вогнища», «Отрок», «Джура», «Орлик» та ін., які складаються з національних ігор та забав історичного характеру («Кий на ловах», «Іду на вас», «Козацьким ходом» тощо). За допомогою цих комплексів діти, крім удосконалення загальних фізичних якостей у процесі фізичних ігор, значно розширюють свої знання з історії, географії та біології рідного краю.

Спортивні секції створюються для учнів основної медичної групи, які бажають займатися яким-небудь видом спорту, в тому числі і національним (фехтуванням козацькою зброєю, українськими національними єдиноборствами «Гопак», «Гайдук», «Спас», боротьба на вільно та ін.). Однак, певними видами спорту (наприклад, слов'янсько-гімнастичною системою «Здрава») з дозволу лікаря можуть займатися учні підготовчої і медичної груп. При створенні секції враховуються умови, які дозволяють забезпечити їх успішну роботу – наявність відповідної бази й інструкторів, котрим можна доручити проведення занять.

Як показує досвід роботи закладів ЗСО, в яких впроваджується даний зміст у навчально-тренувальних групах, з національних видів самовдосконалення підлітки можуть бути прийняті у віці, найбільш сприятливому для початку спортивної спеціалізації в тому чи іншому виді національних систем, зокрема, з 11-річного віку: плавання, національна гімнастика «Здрава», національна боротьба (на ременях, навхрест, на вільно), керування човном, фехтування козацькою зброєю, верхова їзда, біг наввипередки, шашки, тавлеї). З 12-річного віку: стрільба з лука, національні одноборства «Гайдук», «Спас», «Гопак». З 13-15 річного віку: бій навкулачки, національні одноборства.

Гра – один із основних видів фізично-оздоровчої діяльності учнів, особливо молодшого і підліткового віку. Це шлях до пізнання світу, в якому вони живуть і який покликані змінювати. Під час гри

розвиваються фізичні сили, твердішою стає рука, гнучкішим тіло, розвивається кмітливість, винахідливість, ініціатива.

Передусім ігри допомагають об'єднати учнів і створити дитячий колектив. Під час гри виховується свідома дисципліна, діти привчаються до виконання певних правил, до справедливості, набувають уміння контролювати свої вчинки, правильно та об'єктивно їх оцінювати. І найголовніше, вчитель та вихователь мають можливість через гру зрозуміти вихованця, вивчити його характер, звички, творчі здібності та можливості, а це в свою чергу допомагає знайти правильний шлях у вихованні кожної дитини.

Час вносить зміни у зміст ігор, наповнює їх новим сенсом, створює багато різних варіантів, лише рухлива основа залишається незмінною. Гра включає всі види природних рухів: ходьбу, біг, стрибки, боротьбу, лазіння, метання, вправи з предметами і через те є незамінним способом фізичного виховання дітей. Але сьогодні, на жаль, діти мало граються. У них не вистачає часу, відсутні знання про види ігор. Як показали результати анкетування молодших школярів, 98,9% дітей подобається вивчати нові ігри. У відповідях декількох з них прозвучало й те, що старі ігри їм набридли. Важким виявилось для дітей й таке запитання: «Які українські народні ігри ви знаєте?» 24% дітей не знали жодної української народної гри, у відповідях інших дітей були названі такі ігри, як: «Квач», «Третій зайвий», «Гуси-лебеді», «Подоляночка», «Піжмурки». Хоча більше трьох ігор не було названо жодною дитиною. Діти граються навіть не знаючи, які це ігри.

У процесі дослідження нами здійснено відбір народних ігор для вивчення з учнями початкових класів:

- для 1 класу: «Піжмурки», «Квочка», «Гуси», «Лис», «Латка», «Варена ріпка», «Коромисло», «Котик і мишка» (різновид гри «Сірий кіт»), «Голочка-ниточка», «Колір»;
- для 2 класу: «Коники», «Грушка», «Дощик», «Сонечко», «На баштані», «Чабан», «Цурка», «Перепілочка», «Хлібчик», «Чапля»;
- для 3 класу: «У річку, гоп!», «Сміхота», «Ой, вилися огірочки», «Чаклун», «Царівна», «Квач з м'ячем», «Вовк та козенята», «Кривенька качечка», «Дарунок», «Шапка»;
- для 4 класу: «Горюдуб», «Крем'яхи», «Пташка в клітці», «Жучок», «Дзвіночок», «Дід», «Подоляночка», «Пошивай», «Перестрибки», «Гилка» й ін.

Звичайно, це не єдиний і остаточний перелік ігор для вивчення у

початкових класах. Деякі з них діти можуть вивчати ще в дитячому садку, вчитель же може дібрати ще не одну українську гру для вивчення в тому чи іншому класі. А, можливо, хтось з дітей запропонує щось цікаве своїм друзям. Вивчення народних ігор – це широкий простір для творчості кожного вчителя і дітей.

Традиції школи, умови, що склалися, ініціатива учнів і творчість вчителів можуть зробити більш цікавими будь-які фізкультурно-спортивні заходи, в тому числі і змагання.

Змагання повинні плануватися заздалегідь, рівномірно розподілятися протягом навчального року і проводитися з найбільш масових видів спорту, в першу чергу, з легкої атлетики, спортивних (в молодших класах рухливих) ігор, лижних перегонів, гімнастики і, якщо є умови, то з плавання і боротьби. Наприклад, в змаганнях 5-6 класів варто використовувати національні рухливі ігри: перегони наввипередки, «Квач звичайний», «В ямку», «Куточки», «Клепана», «Схованки».

Для учнів 7-8 класів рекомендується проводити змагання з національних видів боротьби: за пояси, на вільно, навхрест.

З учнями 5-8 класів доцільно проводити змагання з виконанням різноманітних комплексів із різними видами козацької зброї (формальні комплекси типу японських – ката, китайських – тао). По своїй суті – це бій з тінню, котрий може бути також інтерпретований у вигляді групових або парних хореографічних вправ.

Варто для учнів 5-8 класів організовувати змагання із стрільби з лука, які раціонально проводити у вигляді спортивної гри-естафети «Слідом за стрілою».

Однією з умов успішної фізично-оздоровчої діяльності є правильне планування шкільних спортивних змагань. Необхідно, виходячи із завдань освітнього процесу, визначити ті види змагань і розподілити їх протягом року в певній системі, аби забезпечити реалізацію педагогічних завдань.

Турніри з рухливих та спортивних ігор, які проводяться, починаючи з першої декади листопада, завершують на уроках фізичної культури. Такі ж турніри з скороченням часу гри корисно проводити під час зимових канікул або під час завершення лижної підготовки.

Спортивні свята організовуються по групах класів або для всієї школи одночасно. На святі проводяться раніше підготовлені виступи учнів – гімнастичні вправи, демонстрація прийомів національних

одноборств, показ формальних комплексів українських бойових мистецтв з козацькою зброєю чи без, змагання із спортивних рухових ігор, кросова підготовка, змагання, типу «Козацькі забави», «Козацькому роду нема переводу», «Ну-мо, козаченьки», «Абетка козачати», «Веснянка» тощо.

Спортивні свята, як правило, організовуються в зв'язку з початком і закінченням навчального року, Днем Збройних Сил України, Днем Незалежності, в Міжнародний шкільний день, різні ювілейні дати. Відповідно складаються і програми свята.

Бажано, щоб шкільні спортивні свята співпадали з народними. При проведенні таких спортивних свят доцільно використовувати національні традиційні ігри та забави, які завжди проводились у ці дні.

Основне завдання спортивних свят – пропагувати фізичну культуру і спорт, її національні елементи серед школярів. На свята запрошуються батьки, представники громадських організацій, шефи, ветерани війни, спорту, відомі спортсмени.

Цікавими формами просвітницької фізично-оздоровчої діяльності є вечори, бесіди, лекції, конференції про спорт і туризм, зміцнення здоров'я, загартування, важливість фізичного виховання для формування гармонійно розвиненої особистості.

Це може бути: театралізоване свято козацької слави «А ми тую козацькую славу збережемо», вечір козацьких традицій «Людина з легенди» (про Байду Вишневського), «Український патріотизм як стан душі українця» («Тарас Бульба», «Чорна Рада»), вечір «Слава навіки буде з тобою», «Запорозька Січ – осередок визвольної боротьби українського народу в XVI-XVII ст. (за працею В. Антоновича «Коротка історія козаччини»).

Доцільним є проведення зустрічей з відомими спортсменами, тренерами, медичними працівниками й працівниками фізичної культури та спорту; перегляд та обговорення спортивних кінофільмів; відвідування спортивних змагань, читання і обговорення книг про спорт, туризм, фізичний розвиток людини, про видатних спортсменів, тренерів, про те, яке місце займає фізична культура, спорт, туризм у житті багатьох визначних людей.

Туристичні походи є особливо ефективною формою оздоровлення школярів, адже вони, крім того, що розширюють кругозір, загартовують їх фізично і морально, вчать любити рідний край, природу, привчають дітей до самостійності, відповідальності.

Бажано, аби в кожній школі були розроблені маршрути турпоходів для учнів різного віку. Найбільш поширеними видами туризму є пішохідний, велосипедний і лижний. Останнім часом в ряді сільських шкіл, у зв'язку із відродженням козацьких традицій, стали поширюватися кінні туристичні походи.

Третя підсистема – це валеологічний моніторинг. До нього входять: діагностичні огляди, профілактичний та реабілітаційний моніторинги. На початку навчального року виникає потреба проводити поглиблений медичний профілактичний огляд школярів. Результати діагностичного огляду та індивідуального рівня фізичного розвитку є основою для розробки індивідуальних програм оздоровлення. Програма оздоровлення кожного учня містить рекомендації з режиму руху, харчування, відпочинку, а в разі необхідності – амбулаторного лікування.

Важливою складовою цієї підсистеми є профілактика і реабілітація стану здоров'я, що здійснюється за допомогою профілактичного моніторинга, який забезпечує:

- поєднання індивідуальної, групової і колективної форм фізично-оздоровчої та навчальної діяльності в режимі дня;
- дотримання нормативів фізичного і розумового навантаження протягом дня в школі і вдома;
- забезпечення необхідного харчування учнів.

Вирішення цього складного і важливого питання в більшості шкіл Черкаської області взяли на себе колективні сільськогосподарські підприємства, фермери. В шкільних їдальнях медпрацівниками та працівниками шкіл на основі народних рецептів широко впроваджено вітамінотерапію, лікувальні чаї.

У цій підсистемі передбачено і реабілітаційний моніторинг. Учням після одужання надається право вільного відвідування уроків.

Зміст організації фізично-оздоровчої діяльності в закладі ЗСО, як проказали проведені нами дослідження та досвід роботи кращих шкіл України, має базуватися на основі комплексної програми формування в учнів потреби і здатності вести здоровий спосіб життя, зміцнювати власне фізичне здоров'я, що є передумовою їх психічного розвитку. Можливі різні шляхи прилучення учнів до здорового способу життя, які зводяться до формування ціннісних орієнтацій, певного рівня духовного розвитку та вироблення звички щоденно займатися фізичною культурою в сім'ї, школі, позашкільних закладах.

Цього можна досягти на основі використання трьох підсистем фізично-оздоровчої діяльності, охарактеризованих нами вище.

3.4. Педагогічне моделювання та організація предметно-перетворювальної діяльності учнів

Особистість школяра, як ми підкреслювали, формується в процесі активної взаємодії з природним, предметним і соціокультурним оточенням. Виходячи з цього, необхідно забезпечити кожному вихованцеві умови для самостійної, творчої предметно-перетворювальної діяльності, для включення його у навчально-трудовий процес як суб'єкта.

Предметно-перетворювальна діяльність спрямована на перетворення предметів навколишнього матеріального світу. Цей вид діяльності характеризується насамперед тим, що завершується предметним результатом, матеріальним продуктом. Саме через результат, продукт праці людина опосередковано спілкується з іншими, що й зумовлює зміст і форми ставлення її до них.

Усвідомлюючи надзвичайно велику роль предметно-перетворювальної діяльності, як тут не згадати класика вітчизняної педагогіки К. Ушинського, який визначаючи роль праці в її психічному і виховному значенні, зазначав, що «вільна праця потрібна людині сама по собі, для розвитку і підтримання в ній почуття людської гідності», що лише особиста праця вихованця має життєво-важливе значення, адже «праця – особиста, вільна праця – це є життя» [199, с.108].

Звідси логічно випливає висновок, що саме виховання, якщо воно бажає щастя людині, повинне готувати її не для щастя, а для праці, розвинути в дитині звичку і любов до праці, дати їй можливість відшукати для себе працю в житті.

Тільки в умовах предметно-перетворювальної діяльності учень здатний до дії, до усвідомлення своєї свободи творити світ, ставити мету, обирати способи поведінки і спілкування з оточуючими, взаємозбагачуючи досвід діяльності. Її структура має двоєдину природу: суб'єкт пізнає і перетворює себе не тільки у світі предметів, а й у світі людей.

Останнім часом з'явилося чимало наукових праць, присвячених теорії і практиці організації предметно-перетворювальної діяльності учнів, це, зокрема роботи вітчизняних вчених І. Андрощука,

А. Дьоміна, В. Коблика, М. Левківського, Г. Левченка, В. Мадзігона, В. Моцак, А. Нісімчука, Д. Сергієнка, М. Тименка, Д. Тхоржевського, Б. Федоришина, А. Щеколдіна та ін.

У них розкриваються концептуальні основи трудової підготовки школярів у національній школі, обґрунтовується зміст, форми і методи її складових елементів: політехнічної освіти, трудового навчання і виховання, суспільно-корисної, продуктивної праці, профорієнтації, технічної творчості і сільськогосподарського дослідництва.

Моделюючи зміст предметно-перетворювальної діяльності учнів закладу ЗСО, необхідно дотримуватися наступних принципів її організації, що визначені видатним українським педагогом В. Сухомлинським й які залишаються актуальними і для сучасної школи. До таких відносяться: раннє залучення учнів до продуктивної праці, висока моральна основа і суспільно-корисна значущість трудової діяльності школярів; максимальне наближення праці дітей до праці дорослих; творчий характер праці; наступність змісту трудової діяльності, відповідних умінь і навичок; постійність продуктивної праці для дітей [193].

Виходячи з цих принципів, надзвичайно важливим є забезпечення основних завдань організації предметно-перетворювальної діяльності:1) оволодіння школярами основними сферами життєдіяльності сучасної людини; 2) турбота про здоров'я і домашній побут; 3) виховання бережливого ставлення до результатів праці людей; 4) уміння переборювати труднощі, доводити розпочату справу до завершення; 5) формування звички щоденно виконувати певні трудові доручення: 6) охорона природи і навколишнього середовища: 7) збереження і примноження художніх, наукових, технічних цінностей; 8) ознайомлення з масовими професіями.

У процесі педагогічного моделювання предметно-перетворювальної діяльності необхідно враховувати специфічні особливості організації сучасного промислового й сільськогосподарського виробництва, нові економічні реформи, природне оточення школи, особливості праці й побуту жителів регіону; результати психолого-педагогічної діагностики трудової активності, способи реалізації основних функцій цього виду діяльності: пізнавальної, виховної, розвиваючої, комунікативної, ціннісно-орієнтаційної тощо.

Пізнавальна функція передбачає засвоєння школярами техніко-

технологічних та економічних знань, практичних умінь і навичок, що потрібні для трудової діяльності у виробництві, сфері переробки сільськогосподарської продукції, сфері обслуговування тощо.

Виховна функція має на меті виховання працьовитості, культури праці, відповідального ставлення до природи, потреби в праці, формування стійких професійних інтересів, вироблення навичок організованості, дисциплінованості, умінь переборювати труднощі тощо.

У процесі предметно-перетворювальної діяльності необхідно розвивати творчі здібності до різних видів праці, задатки та інтереси.

Найбільш ефективною предметно-перетворювальна діяльність, як показали дослідження, буде тоді, коли вона характеризуватиметься комплексністю, достатньою складністю, спиратиметься на особливості й можливості кожного вихованця.

Організовуючи предметно-перетворювальну діяльність, насамперед слід включати учнів в діяльність високого рівня складності, бо діяльність, позбавлена фізичних, інтелектуальних, моральних, психологічних утруднень, гальмує розвиток самостійності, ініціативи, творчості, гасить діяльні інтереси школярів. Водночас, організація діяльності, що вимагає в розумній дозі напруження фізичних і психічних сил школярів, зіштовхує їх з реальними життєвими труднощами – створює умови для випробування своїх сил, стимулює виявлення їхніх прихованих можливостей.

Трудову діяльність у різних її видах і формах треба насичувати пізнавальними елементами. За такої умови вона не тільки дає вихованцям знання з техніки, технології, формує трудові, організаторські вміння та способи діяльності, а й поглиблює їхні уявлення про можливі й найбільш гідні людські якості та стосунки, зміцнює розуміння зв’язку між індивідуальною поведінкою однокласників і рівнем розвитку класного і шкільного колективу.

Важливо в процесі педагогічного моделювання змісту і під час безпосередньої організації предметно-перетворювальної діяльності забезпечити наступність різних її видів і форм, щоб зміст праці дітей молодшого шкільного віку поглиблювався і розширювався в базовій школі і старших класах, бо це даватиме їм змогу опанувати нові і більш складні трудові вміння і навички.

Великий виховний вплив на учнів справляє праця, яка має багато спільного з продуктивною працею дорослих. А

урізноманітнення видів праці не тільки відповідає природі дитини – прагнення до змін, – а й сприяє кращій підготовці учнів до свідомого вибору професій. Разом з тим різноманітна трудова діяльність учнів сприяє фізичному, інтелектуальному, соціальному і духовному розвитку.

Розкриваючи психологічні засади виховання в учнів ціннісного ставлення до праці в процесі трудової діяльності, М. Боришевський підкреслює значну роль позитивних емоційних переживань, що виникають унаслідок подолання більш чи менш значних труднощів. Тому так важливо, підкреслює він, допомогти учневі будь-що довести розпочату справу до кінця, а це дає йому змогу пережити радість, гартує волю, формує самостійність, упевненість у власних силах, що є необхідним для формування позитивного ставлення до праці [39, с.147].

Суспільно корисна трудова діяльність робить учнів активними членами колективу, породжує органічний зв’язок з ним. Цей зв’язок у процесі колективної діяльності здійснюється не лише опосередковано, а й через поділ трудових функцій між її учасниками. Тут педагогічно доцільними будуть такі види суспільно корисної праці, де є велика кількість операцій, де можна провести найбільш повний розподіл трудових функцій між її учасниками. У процесі виконання колективного завдання між учнями виникають стосунки взаємної відповідальності, взаємного контролю, формуються почуття обов’язку і відповідальності.

Завдяки організації колективної трудової діяльності є можливість випробувати кожного учня в ролі організатора, щоб він набув досвіду керівника, а також у ролі виконавця, коли учень, зважаючи на інтереси колективу, вчиться невимушено підкорятися своїм однокласникам, виконувати їхні вимоги.

Багаторічне вивчення досвіду організації предметно-перетворювальної діяльності школярів та проведені дослідження дозволяють виділити такі її напрями:

1. Трудова діяльність в сім’ї:
- самостійне прибирання в будинку;
- самостійний поточний ремонт будинку;
- прання і прасування білизни;
- пошиття простих виробів;
- догляд за меблями і побутовими приладами (холодильник, пилосос, пральна машина й ін.);

- готування їжі для буденного і святкового столу;
- заготівля та переробка овочів, фруктів;
- виконання всіх видів робіт на присадибній ділянці, в саду, на дачі;
- догляд за домашніми тваринами і птицею;
- участь разом з батьками в усіх видах домашніх справ, систематична допомога їм у догляді за меншими дітьми, престарілими родичами, дідусями, бабусями.

2. Трудова діяльність у школі:

- прибирання класних приміщень, майстерень школи (миття підлоги, панелей);
- оформлення класних кімнат і кабінетів;
- виготовлення посібників, їх ремонт;
- чергування в класі, школі, їдальні тощо;
- ремонт господарського інвентаря і меблів (стільців, столів, парт, шаф і ін.);
- виготовлення і ремонт різних навчальних посібників, підручників, моделей, макетів, обладнання для навчальних майстерень, кабінетів, навчально-дослідної ділянки;
- участь у ремонті школи;
- допомога дорослим у спорудженні навчально-господарських будівель: теплиць, парників, кролеферм, спортплощадок і ін.;
- виконання замовлень підприємств, організацій, установ;
- благоустрій шкільного подвір'я: розбиття доріжок, обгородження квітників і ін. ділянок.

3. Предметно-трудова діяльність на пришкільній ділянці, в полі та на фермі:

- насадження кущів та дерев;
- розбиття клумб;
- вирощування овочевих та плодово-ягідних культур, квітів;
- участь в опорядженні села і міста;
- внесення органічних добрив;
- ведення дослідницької роботи;
- участь у виготовленні реманенту;
- догляд за тваринами, птицею;
- заготівля кормів;
- прибирання тваринницьких приміщень тощо.

Для того, щоб краще організувати трудову діяльність, доцільно залучати учнів до вибору об'єктів праці, організовувати розвідку

трудових справ. Для досягнення цієї мети можна розбити село або місто на сектори і закріпити їх за класами. «Розвідники» вивчатимуть, що треба терміново зробити на своїй території, що мати в перспективі на півріччя, рік.

Форми організації предметно-перетворювальної діяльності можуть бути різними: уроки, гурткова і клубна робота, трудові об'єднання школярів, суспільно-корисна, продуктивна праця, дослідництво та технічна творчість тощо.

Зрозуміло, що зміст предметно-перетворювальної діяльності учнів у школі значною мірою визначається програмами з трудового навчання і технологій, предметів шкільного компонента, що можуть вводитися і вибиратися школою, виходячи з регіональних, національних особливостей, наявності педагогічних кадрів, навчально-матеріальної бази, бажання учнів. До таких курсів можна віднести основи економічних знань, основи екології, основи вибору професії, охорона життя і здоров'я дітей, профільні спецкурси тощо.

Програмами з трудового навчання передбачено вивчення низки виробничих технологій і, побутової праці, що забезпечує формування техніко-технологічних та економічних знань, практичних умінь і навичок роботи з різними матеріалами, інструментами, машинами і механізмами, виховання культури праці, інтересу до різних видів трудової діяльності.

Не менш значущою умовою ефективності предметно-перетворювальної діяльності, що має бути врахованою при її плануванні та організації, є диференціація змісту трудової діяльності та розподілу обов'язків, навичок, умінь з погляду статевої належності. Зміст та завдання трудового навчання мають бути диференційованими, ґрунтуватися на національних українських традиціях.

У закладах ЗСО йде інтенсивний пошук шляхів удосконалення трудового навчання і виховання на засадах національних культурних традицій. Магістральною лінією в створенні національно орієнтованої системи трудового навчання на думку багатьох педагогів-практиків, як і вчених, має стати залучення школярів до занять народними ремеслами і декоративно-прикладним мистецтвом.

Проведений дидактичний аналіз змісту поширених у тих чи інших регіонах України народних ремесел і декоративно-прикладних мистецтв дозволяє розділити їх на три категорії з погляду придатності для масового вивчення в школах: малопридатні, обмежено придатні і

бажані. До останньої групи, тобто таких, що мають високі навчальні, практичні, розвиваючі і профорієнтаційні можливості за одночасної відсутності значних проблем з матеріально-технічним забезпеченням, можна віднести художню обробку металу й деревини, вишивку, в'язання; аплікацію, гончарну справу; лозоплетіння, бісерне рукоділля, роботу з соломкою, писанкарство тощо.

Художньо-конструкторська діяльність має на меті створення виробів, що відповідають таким основним вимогам, як корисність, зручність і краса. Цей вид діяльності сприяє естетизації праці, адже учні привчаються не лише до спостереження, сприймання естетики трудової діяльності, але й можуть створювати прекрасне в побуті, в місцях навчання, в навколишньому середовищі.

Вивчаючи народні ремесла та художні промисли, учні поглиблюють знання про основи композиції, орнаменту, символіку, кольористику, технологічні особливості виготовлення декоративно-ужиткових виробів, розвивають уяву, образну пам'ять, фантазію, формують загальнотрудові вміння і навички. Заняття різними художніми промислами і ремеслами сприяють активізації виховання естетичних смаків, стимулюють творчий пошук у виконанні трудових завдань, формують національну самосвідомість. Потрібно стимулювати вихованців до пошуку старовинних книг, запису легенд, казок, обрядів, звичаїв, підготовки й видання «Книг пам'яті», створення рукописних серій, наприклад, «Казки (приказки, прислів'я) рідного краю».

Інтеграція трудового навчання, образотворчого мистецтва та інших предметів забезпечує вікові потреби у пізнанні довкілля. На заняттях з художньої праці діти узагальнюють, систематизують розрізнені знання, моделюють їх в особистісно-ціннісних образах.

Художня праця – це діяльність, метою якої є створення матеріальних і духовних цінностей образотворчими, конструктивними і декоративними засобами. В основі цього курсу лежить декоративно-вжиткове мистецтво, як діяльність, спрямована на виготовлення художніх виробів, що знаходять практичне використання в побуті. Це художнє конструювання з різних пластичних матеріалів: паперу і картону, ниток і тканини, глини і пластиліну, природних матеріалів, фанери і деревини, дроту і фольги, пластмаси тощо.

Художня праця забезпечує різні способи художньої обробки матеріалів:

- аплікації, витинанки, паперопластики, папероплетення, конструювання з кольорового паперу і картону, пап'є-маше;

-вишивку, м'яку іграшку, крій та шиття, ткацтво, плетення, в'язання, макраме, батик;

-барельєфи, об'ємні вироби, кераміка;

-флоромозаїку, коренепластику, плетення вінків, екібану, компонування букетів, композиції з природних матеріалів;

-випалювання, випилювання лобзиком, робота з конструктором, композиції з сучків, гілок тощо;

- головоломки і силуети з м'якого дроту, видавлювання на фользі або карбування на металі, роботу з конструкторами [270].

Система позакласної роботи з технічної творчості і сільськогосподарського дослідництва включає в себе: різні технічні гуртки (в першу чергу, з вивчення різної техніки, в тому числі й робототехніки), агрономічні, зоотехнічні, агрохімічні, виробничі екскурсії, екскурсії-практикуми, науково-практичні завдання на виробництві; заняття юних раціоналізаторів і винахідників; науково-технічні конференції, виставки, технічні олімпіади, конкурси, зустрічі з передовиками і новаторами виробництва, підприємцями, науковцями тощо. Ці багаті за змістом форми позакласної роботи, при правильному педагогічному моделюванні їх роботи та керівництві, здатні сприяти розвитку здібностей, задатків та інтересів, підготовці учнів до професійного самовизначення.

Цінність позакласної гурткової роботи з технічної творчості і дослідництва полягає в тому, що вона дає великі можливості для врахування індивідуальних особливостей учнів. У процесі такої праці учні не тільки засвоюють трудові вміння і навички, проникають у суть закономірностей розвитку природи, а й поступово усвідомлюють суспільну значущість праці. Вивчення досвіду організації позакласної роботи з технічної творчості і сільськогосподарського дослідництва в закладах ЗСО показує, що реальним є організація 20-25 різних гуртків, залучаючи до їх керівництва, крім учителів, ще й батьків, старшокласників, які мають значний досвід занять у гуртках і т.д.

Важливість гурткової роботи, на відміну від уроків трудового навчання, в тому, що вона сприяє вільному вибору змісту трудової діяльності, дає вчителям можливість визначити нахили та індивідуальні здібності дітей. Праця в гуртках привчає учнів свідомо ставитися до теоретичних узагальнень, до вивчення причинно-наслідкових зв'язків між явищами, допомагає розвивати

конструкторські й організаторські навички, стимулює раціоналізаторство і винахідництво, формує інтерес до різних видів праці.

Клуби, наукові товариства є теж важливою формою організації позакласної роботи школярів, де вони вчаться конструювати, моделювати, експериментувати, здійснювати науковий пошук.

Окрім цього, конструкторсько-технічна діяльність – один із небагатьох видів діяльності, який дає змогу краще підготувати учнів до безболісного входження в самостійне життя. Цей вид предметно-перетворювальної діяльності вчить учнів працювати інтелектуально та фізично, а найголовніше, помиляючись, виправляти себе і йти далі. Помилка учня під час його творчої праці має мати не репресивний, караючий характер, а стимулюючий. У зв'язку з новими вимогами сьогодення конструкторсько-технічна діяльність має бути наповнена новим змістом. Більше уваги повинно надаватись вивченню робототехніки, СТЕМ-технологій, а також моделюванню різних видів технічної діяльності.

У закладах ЗСО, розташованих у сільській місцевості, особливу увагу слід зосередити на вивченні інфраструктури агропромислового комплексу, технічного обладнання, що застосовується в сільському господарстві, а також моделюванні ситуацій, котрі б відтворювали можливі випадки реального життя.

Впровадження в сільськогосподарське і переробне виробництво нової техніки і технології, як вітчизняної, так і зарубіжної, і пов'язана з цим комплексна механізація й автоматизація виробничих процесів, супроводжується скороченням частки ручної і зростання питомої ваги розумової праці. Село сьогодні відчуває не тільки потребу в різноробочих, механізаторах, операторах машинного доїння, а все відчутніше зростає попит на економістів, менеджерів, програмістів, інженерно-технічних працівників, що створює сприятливі об'єктивні умови для узгодження природних обдарувань сільських дітей з кадровими потребами місцевих господарств.

Культивування різних форм організації сільськогосподарського виробництва надає учням можливість спробувати себе не тільки у виробничих бригадах, а й в орендному і сімейному підряді, в учнівських кооперативах, малих підприємствах тощо і власним розумом оцінити позитивні й негативні сторони кожної з форм, творчо підійти до їх вибору. Дія цього чинника на організацію предметно-перетворювальної діяльності значно підсилюється в

зв’язку з впровадженням різних форм власності на землю, розвитком фермерських господарств. А це в свою чергу веде до перетворення самого школяра, його свідомості, ставлення до знарядь праці, результатів діяльності.

Тому нагальною потребою є підготовка підростаючого покоління до життя і праці в нових умовах. А отже й мета, й зміст суспільно корисної праці повинні відповідати сучасним вимогам, ринковій економіці. Завдання суспільно корисної праці – готувати школярів до трудової діяльності, забезпечити правильність вибору майбутньої професії, запобігти безболісному входженню молоді у світ дорослих та сприяти найшвидшій адаптації у нових економічних умовах. Особливо ж необхідно передбачити ознайомлення з основами сучасної економіки, метою, принципами, завданнями та методами економічної діяльності учнів, провідними засадами підприємництва. Отже, одним із найскладніших завдань є формування за допомогою суспільно корисної праці рис підприємливої людини, що спрямовує свою діяльність не лише на власне збагачення, а й на підвищення добробуту всього суспільства.

У процесі суспільно корисної, продуктивної праці та підготовки учнів до життя і трудової діяльності в умовах ринкової економіки при школах варто створювати різноманітні об’єднання з приватною формою власності. Засновниками можуть бути батьки учнів, учні, вчителі. Учні повинні мати максимальну самостійність у діяльності. Адже вивчення зарубіжного досвіду організації такої трудової діяльності переконує в її ефективності і результативності.

Та головне – це адаптація молодого покоління до ринкових умов, до нової соціальної ситуації, набуття нових трудових знань, умінь та навичок.

Під час колективної трудової діяльності з дорослими школярі набувають соціально-психологічного досвіду праці та спілкування в умовах ринку. Старшокласники мають змогу в процесі суспільно-корисної праці оцінити свої реальні можливості, набути досвіду задоволення матеріальних і духовних потреб, переконатися, що не тільки гроші можуть бути мотивом трудової діяльності.

Особливе місце в системі суспільно корисної трудової діяльності школярів посідає організація продуктивної праці, участь в якій дає можливість не тільки наочно ознайомитися з сучасним виробництвом, технікою, технологією та організацією праці дорослих, а й застосувати свої знання, практичні вміння і навички.

Найбільше задовольняють учнів старшого шкільного віку різні види механізованої праці, що насичені інженерно-технічним змістом: у рослинництві, тваринництві, по ремонту машин, у процесі переробки і збереження сільськогосподарської продукції.

Спеціальні дослідження засвідчили, що найбільш ефективними формами залучення старшокласників, наприкладі сільської школи до механізованої праці в рослинництві є «сімейні машинні агрегати», «змішані машинні агрегати» і механізовані ланки. Основними видами механізованої продуктивної праці учнів старших класів у тваринництві є механізована підготовка різних кормів до згодовування їх тваринам; участь у профілактичному технічному обслуговуванні механізмів та машин; насосної станції, водопроводу; підготовка доїльних установок до роботи і машинне доїння корів; облік надоїв, первинна обробка і визначення якості молока; підготовка до роботи установки для прибирання гною тощо.

Продуктивна праця учнів в сучасному виробництві повинна відповідати таким вимогам: закріплення теоретичних знань з основ наук, оволодіння знаннями, уміннями і навичками в галузі техніки і технології сучасного виробництва; носити здебільшого творчий характер, бути посильною, систематичною, колективною; щоб самі умови трудової діяльності ставили учнів в позицію повноправних членів трудового колективу; допомагати вихованцям повною мірою вивчити всі стереотипи та особливості професій, правильно їх вибирати.

На основі узагальнення досвіду роботи сільських шкіл України та аналізу проведених досліджень є можливість визначити організаційно-педагогічні умови, за яких продуктивна сільськогосподарська праця, що насичена інженерно-технічним змістом, має найбільший виховний вплив на особистість. Це:

- відбір таких видів і форм продуктивної праці учнів, які відповідають їх фізіологічним, віковим та індивідуальним особливостям;
- кваліфіковане педагогічне управління організацією механізованої праці з боку педагогів, працівників колективних сільськогосподарських підприємств, фермерів, спеціалістів агропрому;
- безпосередня виробнича діяльність учнів в рослинництві, тваринництві, в ремонті й обслуговуванні сільськогосподарської техніки, з переробки і збереження продукції;

- забезпечення високої результативності роботи на основі комплексної механізації, впровадження прогресивних технологій, досягнень сільськогосподарської науки;

- усвідомлення учнями суспільної значущості продуктивної праці тощо.

Результативність продуктивної праці, вирішення завдань технологічної і практичної підготовки сільських школярів до праці в агропромисловому виробництві значною мірою визначається організацією дослідницької роботи школярів. Дослідницька робота на пришкільній ділянці, полях учнівської виробничої бригади, шкільного колгоспу, полях і фермах колективних сільськогосподарських підприємств реально забезпечує поєднання навчання з творчою працею в сільському господарстві, розвиває пізнавальну і трудову активність, озброює учнів дослідницькими методами, залучає до сільськогосподарської науки, формує самостійність, наполегливість, допитливість, прагнення до нового, професійні інтереси, творчі здібності.

У процесі підготовки і проведення дослідів школярі приходять до висновку, що без міцних, усвідомлених знань агротехніки, зоотехніки, а також основ наук, без застосування передових методів господарювання неможливо досягти високих результатів у сільському господарстві.

Тому в процесі педагогічного моделювання та організації сільськогосподарського дослідництва мають вирішуватися такі важливі завдання: наукові, навчальні, виховні, виробничі. Єдність цих завдань успішно вирішується за умови, коли тематика досліджень буде вибиратися на основі загальної тематики разом із спеціалістами сільського господарства, коли враховуються потреби місцевих господарств, перспективи їх розвитку, охоплюються різні галузі сільськогосподарського виробництва. Необхідно також доносити до свідомості учнів господарсько-економічне значення кожного досліду, актуального для місцевого колективного господарства; залучати школярів до активної участі в підготовці до проведення дослідів (планування роботи, консультації з науковими співробітниками, спеціалістами сільського господарства, вивчення спеціальної літератури, підготовка матеріалів і т.д.); учні будуть навчені виконанню всіх робіт на високому агротехнічному і зоотехнічному рівні, із застосуванням передового досвіду і прогресивних технологій; матеріали та результати досліджень будуть

використовуватися на уроках з основ наук.

Вивчення досвіду організації та залучення учнів до трудової діяльності показує, що ті школи, які спільно з базовими колективними сільськогосподарськими підприємствами творчо шукають ефективні зміст та форми трудової підготовки учнівської молоді, добиваються відчутних результатів у трудовому вихованні, підготовці їх до праці в сучасному агропромисловому виробництві. З'являються нові форми організації предметно-перетворювальної діяльності сільських школярів, їх зміст наповнюється новим економічним і соціальним спрямуванням. Це: шкільні мікроферми, учнівські господарства, орендні бригади.

Значні можливості в реалізації педагогічно змодельованого змісту програми організації предметно-перетворювальної діяльності сільських школярів мають навчально-трудові комплексів. На них покладається вирішення таких завдань: виховання у школярів любові до праці та людей праці; розвиток трудової та громадянської активності в процесі продуктивної праці; забезпечення якісного трудового і професійного навчання учнів; розвиток індивідуальних інтересів та здібностей учнів; орієнтація на ринок праці. Крім цього, навчально-трудовий комплекс покликаний розширити учнівське самоврядування, підвищити його дієвість, забезпечити економічну підготовку учнів, створити умови для сільськогосподарського дослідництва.

Важливим видом предметно-перетворювальної діяльності школярів є природоохоронна робота. Можливості для підготовки до природоохоронної діяльності у закладах ЗСО визначені в програмах та змісті таких навчальних предметів як біологія, хімія, фізика, географія, а також в програмах спеціальних курсів.

Однак, зміст поняття природоохоронна діяльність передбачає не лише знання елементарних екологічних понять чи термінів, розуміння природних взаємозв'язків, а й безпосередню природоохоронну діяльність, спрямовану на збереження екологічної рівноваги та природних ресурсів.

Заклади ЗСО мають зосередити свою роботу на формування в учнів екологічної культури, залучення їх до природоохоронної діяльності та відновленні рівноваги екосистем.

Природоохоронна робота в школі має на меті засвоєння системи знань про взаємодію суспільства з природою, формування вмінь і навичок збереження природи, розвиток мотивів природоохоронної

діяльності учнів.

Природоохоронна діяльність може передбачати екологічну пропаганду: виступ по шкільному радіо, випуск стіннівок, стендів, альбомів, усних журналів, виступи екологічних агітбригад, діяльність «Школи охорони природи» створення шкільного екологічного музею та кімнати, проведення зустрічей з лісниками, досвідченими мисливцями, вченими, юристами, проведення тижнів біології (екології), виставок «Сторінки Червоної книги», «Природа-чарівниця», створення екологічних стежок, організація читацьких конференцій, художньо-естетична та ігрова діяльність екологічного спрямування, проведення тематичних свят («Свято весни, осені, літа, зими», «Свято врожаю і квітів», «Свято зеленого друга»), вечір-подорож «Стежинами рідного краю», «Природа – матір-берегиня», «Як на тім рушничкові», а також вікторини, конкурси: «Біологічний хоккей», КВК, «Біатлон», «Робінзонада», «Будуємо місто», «Прес-бій по континентах», екологічне лото, лото «Корисні копалини», «Щасливий випадок» тощо.

Зміст практичної природоохоронної діяльності учнів може включати: насадження дерев і кущів; протиерозійна робота із збереження ґрунтів; виготовлення шпаківень, синичниць, годівниць; заготівля кормів для птахів і тварин; заготівля і вирощування лікарських рослин; очищення джерел, рівчаків; закладання парків, лісопарків, дендропарків; огороджування мурашників тощо.

Важливо, щоб у процесі організації природоохоронної діяльності вона носила суспільно значущий характер, забезпечувала більш повне залучення школярів до практичної роботи з вивчення, охорони й раціонального використання природних ресурсів.

Велике значення у вихованні учнів має колективна трудова діяльність, в процесі якої формується почуття обов’язку перед суспільством. Тому в системі таких видів суспільно корисної праці учнів, як трудова діяльність, що передбачає благоустрій школи і населених пунктів, виконання сільськогосподарських робіт, створення матеріальних цінностей для підшефного дитячого садка, важливе місце мають посісти й нові види предметно-перетворювальної діяльності: милосердна і добродійна. Участь у добродійній діяльності передбачає надання допомоги слабшим, людям похилого віку, хворим, догляд за малюками тощо. Варто зазначити, що в даний час майже в кожному населеному пункті багатьох областей України створені будинки для престарілих і

одиноких людей, а отже є можливість залучити школярів до цього виду діяльності. В. Сухомлинський зазначав, що піклування про людей – найдіяльніший, невтомний душевний стан, який скрізь знаходить собі об'єкт для застосування [ ]. Піклування про оточуючих є ефективним стимулом не тільки трудової, а й інших видів активності, де воно виступає і як причина, і як результат. Більше того, на цьому грунті виникають і розвиваються високі гуманні, громадянські почуття. Милосердна діяльність має на меті участь у добровільних жертовних діях – шляхом відмови собі в чомусь задля інших (матеріальні пожертви на користь бідних, на національні і громадянські справи, затрати часу і зусиль на такі цілі і т. ін.)

Значний мотиваційний вплив на учнів мають зустрічі з воїнами ООС, волонтерами, керівниками і співробітниками дитячих притулків, центрів соціально-психологічної реабілітації дітей з особливими потребами, дитячих садків тощо. Під час спілкування з учнями вони переконують їх у необхідності надання допомоги певним групам дітей, літнім людям та військовим. Велике значення для формування позитивних мотивів учнів мають клуби «Добротворець», шкільні фабрики із виготовлення дитячих іграшок та новорічних прикрас, проведення ярмарок благодійності тощо. Трудові колективні творчі справи можуть бути такі:

«Атака» – операція, що має на меті швидке виявлення недоліків оточуючого середовища, які помітили діти і в змозі усунути силами свого колективу.

«Десант» – операція, що триває один чи кілька днів і виконується добровольцями, як вихід чи виїзд для допомоги іншим в будь-якій необхідній справі. Наприклад, це може бути допомога лісництву, висадження саду, парку, допомога у будівництві тощо.

Операція «Дарунок далеким друзям». Учні виготовляють і дарують закладам дошкільної освіти, будинкам престарілих, школам-інтернатам, бійцям зони ООС такі вироби: підставка під гарячий посуд із термостійкими з'єднаннями; підставка під горнятко; кухонна дощечка; підставка для випалювача; брелок; об'ємна м'яка іграшка; рамка для фото; листівка; іграшкові меблі; декоративний свічник; макет транспортного засобу; вирощені кімнатні рослини.

Трудові рейди для допомоги пенсіонерам, учасникам другої світової війни, учасникам АТО.

Трудові сюрпризи (святковий сюрприз малюкам – ялинка у дитячому садку з атракціонами і дарунками-саморобками, сюрприз шефам, прикрашання приміщення для свята; сюрприз для рідної школи – упорядкування шкільного двору; подарунок для воїнів ОСС).

У практиці виховної роботи закладів ЗСО мають знайти активне застосування такі групові форми організації позаурочної добродійної діяльності, як: різноманітні трудові ланки, бригади, волонтерські загони, команди добротворців та ін. Ефективними колективними формами добродійної діяльності є загальношкільні ярмарки допомоги воїнам зони ООС, волонтерські акції («Милосердя», «Турбота», «Солдатські вдови», «Допоможи пораненому воїну», «Святий Миколай, добро й милосердя нам посилай») тощо.

Адже у праці на користь інших в учнів формуються стосунки товариськості, доброзичливості, усвідомлюються обов'язки щодо інших, розвиваються відносини співробітництва і взаємодопомоги.

Загальна характеристика основних видів предметно-перетворювальної діяльності свідчить, що саме цей вид діяльності сприяє закріпленню нових знань, умінь та навичок школярів, виховує світоглядні, естетичні якості, розвиває політехнічний світогляд, психологічно і практично готує учнів до праці, допомагає формуванню гуманістичних загальнолюдських цінностей, стимулює творчі процеси, сприяє фізичному, інтелектуальному, соціальному і духовному розвитку вихованців шкали.

3.5. Педагогічне моделювання і організація навчально-пізнавальної діяльності школярів

Важливим засобом впливу на фізичний, психічний, соціальний і духовний розвиток особистості школяра є продумана й цілеспрямована організація навчально-пізнавальної діяльності, що вважається найважливішою суспільною діяльністю дітей шкільного віку.

Як відомо, навчання неоднаково здійснюється різними учнями. Найбільш сприятливим цей процес є в учнів, які успішно оволодівають знаннями. Досвід переконливо засвідчує, що педагогічно змодельована програма організації навчально-пізнавальної діяльності як під час уроків, так і в процесі позакласної і позашкільної роботи з різними групами учнів робить педагогічно важливий вплив не лише на збагачення обсягу знань, а й на

формування і розвиток особистості учня в цілому.

Проблема організації навчально-пізнавальної діяльності школярів знайшла глибоке обґрунтування в працях педагогів А. Алексюка, Н. Бібік, С. Гончаренка, М. Данилова, І. Лернера, М. Махмутова, В. Онищука, В. Паламарчук, О. Савченко, Г. Щукіної, Т. Шамової та ін.

Навчально-пізнавальна діяльність має на меті засвоєння учнями нових знань, умінь і навичок творчої діяльності (пошук нової інформації, оволодіння знаннями про природу, людину і суспільство).

Основними завданнями педагогічної моделі змісту організації навчально-пізнавальної діяльності, є:

- формування в учнів розуміння суспільної ролі наукових знань, освіти в умовах науково-технічної революції і ринкових відносин;
- формування ключових компетентностей в здобувачів освіти;
- розвиток у школярів пізнавальних інтересів і здібностей, потреби глибокого і творчого оволодіння знаннями, навчання емоційного набуття знань;
- виховання позитивних мотивів навчальної діяльності, відповідального ставлення до навчання;
- розвиток індивідуальних здібностей і талантів, забезпечення умов для самореалізації учнів;
- засвоєння змістової сторони загальнолюдських і культурно-національних цінностей;
- оволодіння основами наукової організації розумової праці, елементами культури розумової діяльності.

В основі побудови педагогічної моделі навчально-пізнавальної діяльності учнів закладу ЗСО має лежати інформація про рівень навчально-пізнавальної активності та інші дані попередньої психолого-педагогічної діагностики.

Створення моделі навчально-пізнавальної діяльності учнів певного класу на основі визначених педагогічних завдань є дійовим засобом перевірки тих чи інших форм і видів діяльності, засобів, методів навчання і виховання. На основі педагогічної моделі є можливість уявити перспективи розвитку навчально-пізнавальної активності учнів, з’ясувати можливі труднощі, що можуть виникнути в процесі реалізації задуманого, та знайти способи їх усунення.

Організовуючи навчально-пізнавальну діяльність, необхідно враховувати її структуру, взаємозв’язок її з такими компонентами, як мислительна, репродуктивна, творча, художня, практична, оціночна,

комунікативна діяльність.

Організаційно-педагогічними умовами успішної реалізації виховного потенціалу навчально-пізнавальної діяльності, що враховуються в процесі педагогічного моделювання і мають бути дотримані при навчанні, виступають:

- реалізація принципу організації успіху в учінні кожної дитини; створення умов для самореалізації її особистісних потенцій у навчальному процесі;

- організація пізнавальної діяльності учнів, за якої навчальний матеріал ставав би предметом активних розумових і практичних дій кожного (приведення його у відповідність до рівнів навчально-пізнавальної активності). Створення ситуацій, в яких діти самостійно формулюють мету навчальної діяльності, планують дії для розв'язання навчальних задач, контролюють їх хід, результат, вчаться працювати з підручником;

- організація проблемно-пошукової діяльності, яка завчасно повинна бути спланованою відповідно до групової диференціації учнів, а проблема – усвідомлена кожним учнем; створення ситуацій, в яких би діти самі відчували потребу в порадах і допомозі з боку вчителя;

- врахування в навчальному процесі індивідуальних характеристик когнітивної сфери учнів, рівня їх емоційно-вольової активності;

- широке використання на уроках парної та групової форм організації навчальної діяльності учнів – такої системи організації навчальної роботи, яка враховує їх індивідуальні особливості;

- гуманізація взаємодії вчителя і учнів, міжособистісного спілкування між однокласниками, підтримання стосунків партнерства, відвертості, довір'я, поваги один до одного, створення соціально-педагогічних умов для самоствердження кожної дитини в класному колективі.

Зміст програми навчально-пізнавальної діяльності реалізується в таких основних напрямах:

- урочні форми навчання і виховання;

- масові позаурочні види, в яких беруть участь всі або більшість школярів;

- спеціальні групові форми позакласної роботи;

- індивідуальна позаурочна робота з обдарованими учнями;

- позашкільна навчально-пізнавальна діяльність.

Безперечно, основною формою організації навчально-пізнавальної діяльності учнів є урок. Тут взаємодіють усі головні компоненти і навчального, і виховного процесу: мета, зміст, форми, методи, засоби, організація, результат. Саме в уроці закладено значний потенціал для психічного, фізичного, соціального і духовного розвитку особистості школяра, що має бути максимально використаний учителем. На уроці створюються сприятливі умови для органічного, цілісного поєднання навчання і виховання. Адже між процесом передачі знань про природу, суспільство і людину (навчання – учіння) та процесом обміну духовними цінностями (виховання – самовиховання), – підкреслює О. Киричук, – існує діалектичний взаємозв'язок. Суть взаємодії цих двох процесів полягає в тому, що добре побудований процес навчання (і за змістом, і за формою організації) створює сприятливі умови для реалізації таких виховних завдань, як формування соціальних установок і ціннісних орієнтацій, матеріальних, соціальних і духовних її потреб. І навпаки, добре побудований виховний процес (у вузькому розумінні слова) створює сприятливі умови для реалізації завдань навчання – формування цілісних уявлень про навколишній світ і внутрішній світ людини [113].

Виховну ефективність уроку забезпечує, перш за все, зміст навчального матеріалу, що вивчається, моральна спрямованість особистості вчителя, організація навчально-пізнавальної роботи учнів на занятті, стиль взаємин педагога з учнями.

Навчання стимулює навчально-пізнавальну активність школярів перш за все своїм змістом. Зміст навчання по-різному засвоюється ними і впливає на їхній розвиток в залежності від методу навчання, що визначає спосіб і характер їх взаємодій з навчальним матеріалом. Він передбачає розвиток творчого мислення, пізнавальної потреби, інтересу до пошуку шляхів пізнання, допитливості, уміння аналізувати, узагальнювати, виділяти головне, самостійно робити висновки, спостерігати, порівнювати, що закладено в основу розвитку пізнавальної активності. Поряд з теоретичними знаннями в зміст навчального матеріалу входять вміння і навички, які вимагають від учнів пізнавальної діяльності: репродуктивної, творчої, логічного планування і т.п.

Зміст навчального матеріалу, що засвоюється учнями в сучасній школі, передбачає широке відображення досягнень науки, національної духовної і матеріальної культури, мистецтва в

органічній єдності із здобутками людства і інтегративних процесів, що відбуваються в науці та виробництві, розкриття цілісної картини розвитку природи і суспільства.

Важливим завданням навчально-пізнавальної діяльності є оволодіння школярами змістом загальнолюдських і культурно-національних цінностей, що є основою для формування національної свідомості і самосвідомості. Учень у школі має справу як із готовим культурно-національним «продуктом», так і з самим процесом творення ціннісних орієнтацій. Участь вихованця у збагаченні національних і загальнолюдських цінностей, у розвитку культурних і духовних надбань є для нього процесом національного самовдосконалення. Засвоєнню змісту загальнолюдських і національних цінностей, формуванню національної самосвідомості сприяє вивчення рідної мови і літератури, історії України, Конституції України, фольклору та етнографії, історії рідного краю та інших предметів.

На основі врахування регіональних і національних особливостей, відмінностей в інтелектуальній, емоційній, моральній сферах учнів, у темпах і рівнях психічного розвитку дітей забезпечується варіативність, гнучкість, інтегрованість, відкритість, диференціація змісту освіти.

Оволодіння учнями змістом навчального матеріалу має здійснюватися не стільки шляхом передачі готових висновків, скільки шляхом розвитку творчих задатків, здібностей, спрямованих на створення цінностей, знань і умінь, прилучення учнів до самостійних узагальнень. Пояснювально-ілюстративні та репродуктивні методи повинні органічно поєднуватися з проблемними методами, які ставлять учня в умови самостійного набуття знань.

Проблемне навчання та самостійна робота є важливим засобом стимулювання навчальної діяльності, оскільки проблемність лежить в основі пізнавальної активності, а самостійна робота є формою реалізації проблемного навчання. Адже істотними ознаками пізнавальної активності є, по-перше, висока інтелектуальна орієнтація на зміст матеріалу, який вивчається, і, по-друге, виконання учнями ряду послідовних і взаємозв’язаних пізнавальних дій (чи то самостійно, чи то вслід за діями вчителя), спрямованих на досягнення певного пізнавального результату.

Учні в процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності активно оперують набутими знаннями, вміннями і навичками,

удосконалюють пошукову, творчу активність, піднімаються на новий рівень пізнання, розвиваючи пізнавальну самостійність та інтерес.

Моделюючи самостійну роботу учнів, учитель має передбачити, усвідомити, які внутрішні психічні процеси він викличе запропонованим самостійним завданням, які роботи розвивають гнучкість мислительних операцій, що заважає працювати уяві, які задачі носять репродуктивний, а які творчий характер.

Завдяки організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності вчитель формує в учнів крім необхідних пізнавальних умінь, ще й організаторські уміння, що дозволяє готувати вихованців до самоосвіти, відкриває широку перспективу самостійного оволодіння знаннями поза межами уроку.

Дуже важливо, щоб з перших днів перебування дитини в школі вчитель зміг створити на уроках атмосферу інтелектуального пошуку, творчості, вчив дітей, надавав їм можливість відчувати радість від пізнання і творчої діяльності, тобто формував мотиви навчально-пізнавальної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та проведені дослідження дали можливість встановити, що формуванню позитивних мотивів навчально-пізнавальної діяльності сприяють захопленість викладанням, досліди, парадоксальні факти, незвичайна форма подачі матеріалу, що викликає здивування в учнів, емоційність мови вчителя, пізнавальні ігри, ситуації суперечки і дискусії, аналіз життєвих ситуацій, роз’яснення суспільного і особистісного значення навчання і використання, набутих у школі знань, у майбутньому житті.

Провідним фактором-умовою становлення і розвитку навчально-пізнавальної активності учнів на уроці є диференційований підхід до організації освітнього процесу, який передбачає: врахування співвідношення внутрішньої і зовнішньої мотивації учіння, диференціацію змісту навчального матеріалу відповідно до рівнів навчально-пізнавальної активності учнів, оптимальне поєднання групових та індивідуальних форм організації їх навчальної діяльності.

Великий виховний потенціал навчально-пізнавальної діяльності учнів криється в емоційній атмосфері навчання, в позитивному емоційному тонусі освітнього процесу. Сприятливий емоційний фон навчання взаємозв’язаний з процесом спілкування вчителя і учнів, атмосферою навчальної діяльності.

Ось чому сучасний урок вимагає від педагога оптимального поєднання індивідуальної, парної, групової і фронтальної форм організації навчальної діяльності учнів, їх модифікацій: індивідуально-групової, диференційовано-групової, кооперовано-групової та ін.

На уроках у будь-якому класі належне місце має посісти дидактична гра як засіб навчання, виховання і розвитку школярів. Сучасна дидактика, звертаючись до ігрової технології навчання на уроках, вбачає в ній можливості ефективної взаємодії педагога і учнів, партнерської форми їх спілкування з властивими їм елементами змагання, непідробної цікавості. У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу.

Виховний вплив уроку на формування внутрішнього світу школярів багато в чому залежить від особистості вчителя, його ерудиції і майстерності викладання, моральної спрямованості. Коли вчитель досконало і глибоко володіє наукою, в процесі навчання він оперує цікавими деталями і фактами, вражає учнів своїм широким кругозором, захоплює їх своєю освіченістю. В цьому випадку спрацьовує механізм наслідування і в учнів виникає внутрішнє прагнення до учіння. Повага до вчителя сприяє зміцненню в учнів почуття власної гідності, появі доброзичливості у ставленні до вчителя.

Педагогічне партнерство, стосунки взаєморозуміння, прагнення йти один одному назустріч, спільно приходити до істини породжують потребу спілкування з учителем і велике почуття задоволення від усвідомлення своїх пізнавальних можливостей. Ці відносини – основа інтересу до навчання, який за загальним визнанням науки і практики є найсильнішим стимулом активності.

Важливою умовою, що забезпечує гармонію взаємовідносин між учителем та учнями, сприятливий емоційний фон уроку, реалізацію потенційних можливостей школярів, є створення у навчально-пізнавальній діяльності ситуацій гарантованого успіху. Такі ситуації моделюються педагогом з урахуванням індивідуально-психологічних відмінностей, вікових особливостей учнів, рівня їх навчально-пізнавальної активності. Адже лише діяльність, яка приносить успіх і задоволення учневі, стає для нього неабияким чинником розвитку.

Ситуація успіху розглядається в психолого-педагогічній науці як суб’єктивне відчуття, особливий стан задоволення людиною

результатами фізичної або розумової роботи.

Виховний і розвивальний характер навчально-пізнавальної діяльності на уроці поглиблюється за умови постійного включення учнів у ситуації, де вони повинні:

- захищати свою думку, наводити на її захист аргументи, докази, користуватися здобутими знаннями;
- ставити запитання вчителю, товаришам, з'ясовувати незрозуміле, поглиблювати процес пізнання;
- рецензувати відповіді однокласників, твори, інші творчі роботи, вносити корективи, давати поради;
- ділитися своїми знаннями з іншими;
- допомагати товаришам, коли вони відчувають утруднення, пояснювати незрозуміле;
- виконувати завдання-максимум, розраховане на читання додаткової літератури, першоджерел, на тривалі спостереження;
- спонукати до знаходження не одного лише рішення, а декількох самостійно зроблених;
- вільно вибирати завдання, переважно пошукового і творчого характеру;
- залучати до самоперевірки, аналізу особистих пізнавальних і практичних дій;
- урізноманітнювати діяльність, включати в пізнання елементи праці, гри, спілкування [85].

В освітньому процесі закладу ЗСО, крім уроку, використовуються й інші форми навчальних занять: лекції, семінари, навчально-практичні заняття, дидактичні ігри, колоквіуми, факультативи тощо шляхом поєднання їх у раціональній системі.

Зокрема, факультативні курси та заняття спрямовані на підвищення інтелектуального і культурного рівня школярів й передбачають виявлення та задоволення пізнавальних інтересів і здібностей дітей, поглиблення та розширення знань у галузі науки, культури і мистецтва. Організація факультативів різного типу: з поглибленого вивчення навчальних предметів, міжпредметних, з вивчення додаткових дисциплін має на меті створити умови для учнів сільських шкіл для більш глибокого вивчення певної галузі наук, оволодіння методами наукового пізнання, ознайомлення їх з певним відкриттям, розвитку творчості і самостійності.

Логічним продовженням урочної навчально-пізнавальної діяльності є позакласна, яка спрямована на задоволення інтересів і

запитів дітей. При її організації, крім загальнодидактичних, необхідно керуватися і такими специфічними принципами, як добровільність, ініціатива учнів, самодіяльність, заняття за інтересами.

До масової позаурочної роботи необхідно віднести ті види і форми, які охоплюють велику кількість учнів, а саме: предметні тижні, екскурсії, конференції, конкурси, вікторини, виставки творчих робіт, свята знань, усні журнали і т.ін.

Спеціальні групові форми позакласної роботи включають предметні гуртки, олімпіади, наукові товариства, творчі об'єднання, літературні студії тощо.

Можливе проведення диспутів та дискусій на теми: «Людина і Всесвіт», «Про що розповідають календарі», «Антична міфологія та українська культура», «Слов'янська і християнська міфологія»; конференцій, присвячених видатним українським ученим (математик М. Остроградський, кібернетик М. Глушков, фізик Л. Ландау, геохімік В. Вернадський, учені в галузі електрозварювання Є. і Б. Патони, авіаконструктор О. Антонов, конструктори в галузі ракетобудування Ю. Кондратюк, С. Корольов, лікарі М. Амосов, М. Коломийченко, фізіолог О. Богомолець, мікробіолог Л. Заболотний); літературних віталень, присвячених українським поетам і письменникам; брейн-рингів, вікторин, конкурсів, КВК за творами класиків української літератури, а також створення музичних віталень «Українські народні музичні інструменти», «Троїсті музики», кобзарі, лірники, бандуристи.

Традиційно до участі у позакласній навчально-пізнавальній діяльності залучаються здебільшого кращі учні, ті, що добре навчаються. А таких учнів в закладах ЗСО не так і багато. Тому й виходить, що до цього виду життєдіяльності залучається незначна кількість вихованців. Щоб цього уникнути, моделюючи позакласну навчально-пізнавальну діяльність, необхідно передбачити і спланувати види і форми цікавих справ з різними категоріями учнів, забезпечуючи диференціацію позакласної роботи. У практиці роботи закладів ЗСО найкраще зарекомендували себе такі форми: олімпіади, конкурси, вікторини як для відмінників, так і для груп учнів, що вчаться на добре і задовільно. Під час проведення будь-якого позакласного заходу можна і потрібно знайти цікаву справу для всіх учнів класу, враховуючи їх індивідуальні особливості.

Предметні гуртки – ефективна форма позаурочної навчально-

пізнавальної діяльності, яка має можливість задовольнити пізнавальні інтереси учнів з певного предмета, розширити і поглибити знання, одержані на уроках, сформувати і удосконалити ключові компетентності, практичні вміння і навички, розвинути індивідуальні нахили, творчі можливості, ініціативу і самостійність.

Новою формою організації позаурочної навчально-пізнавальної діяльності є шкільні наукові товариства, що створюються на базі великої кількості гуртків. Усі гуртки розділяють на секції: істориків-краєзнавців, математиків, хіміків і т. д. До керівництва секціями і гуртками можуть бути залучені науковці, студенти закладів вищої освіти, батьки і т.д.

Розвиткові пізнавальних інтересів учнів сприяють екскурсії на виробництво, в природу, після яких учні готують письмові твори, створюють гербарії, колекції комах, мінералів, навчаються узагальнювати і синтезувати результати спостережень. Ефективною формою навчально-пізнавальної діяльності учнів є колективна справа «Світ моїх захоплень», яка супроводжується розповідями, моделями, саморобками, колекціями, ілюстраціями, фотографіями школярів. Значний інтерес в учнів викликають тривалі пізнавальні подорожі, екскурсії, колективне обговорення науково-популярних телепередач, книг, журнальних статей. При цьому значна увага має бути приділена формуванню навичок культури розумової праці.

Доцільно залучати учнів до участі в колективних пізнавальних іграх, які організовуються в школі, редакціями радіо, телебачення, газет, проведення тижня дитячої книги, захисту читацьких формулярів, створення літературних вітань.

Це можуть бути такі виховні справи як оформлення книги «Літопис мого села (міста)», яку слід доповнити матеріалом про історію походження та виникнення села (міста), розвиток села (міста), його роль у різні часи. Цьому допоможуть екскурсії-експедиції із збирання фольклорного матеріалу з різноманітною тематикою (Прислів’я, приказки, загадки, «Легенди мого села», «Пісні рідного краю»), а також оформлення виставки-експозиції із зібраного матеріалу «Мій край, моя земля» (усний журнал, вікторини, конкурси на знання історії рідного краю, усної народної творчості, заочні ігри-подорожі, екскурсії «Історичні та архітектурні пам’ятники»).

З учнями доцільно проводити вікторини, свята, організовувати періодичні художні виставки («Наша галерея», «Наш музей»), що

допоможе виховати в учнів стійке позитивне ставлення до мистецтва і до власної навчально-пізнавальної й художньої діяльності.

Можна запропонувати й інші форми позакласної навчально-пізнавальної діяльності учнів, а саме: «Сторінками народного календаря» – театралізовано-пізнавальна програма про традиції та звичаї українців, пов'язані з природою рідного краю; капітал-шоу «Поле чудес», присвячене іменам і символам, пов'язаним з козацтвом. Запорозькою Січчю або з побутом українського народу; «Веде життєпис України до древніх українських міст» – заочна подорож старовинними, історичними містами України; ігри-екскурсії до історії рідного краю «Українська минувшина», «Український всюдихід», конкурси-вікторини «Що ти знаєш про Україну» і т.д.

Для розв'язання проблеми розвитку здібних, обдарованих і талановитих дітей в ряді областей України на базі вищих закладів освіти, центрів дитячої і юнацької творчості створені малі академії наук, школи-інтернати для обдарованих дітей.

Для сільських учнів на базі опорних шкіл доцільно створювати філії районних клубів, центрів дитячої і юнацької творчості, натуралістів, будинків школяра, які покликані задовольнити освітні потреби дітей шляхом залучення до науково-експериментальної, дослідницької, еколого-природничої та інших видів діяльності.

Саме завдяки залученню школярів до позакласної і позашкільної навчально-пізнавальної діяльності можна забезпечити індивідуальний розвиток учнів, стимулювання та реалізацію їх творчого потенціалу, створити умови для самореалізації, пошуку, розвитку і підтримки юних талантів і обдарувань для формування творчої і наукової еліти України.

На основі аналізу згаданих вище форм та видів навчально-пізнавальної діяльності учнів (урочних, позакласних і позашкільних) доходимо висновку, що виховний потенціал уроку і позаурочних занять закладений як у самому змісті програмового матеріалу, так і у формах, методах, прийомах, що використовуються, у взаєминах між учнями, моральних стосунках учителя і школярів, в організаторських здібностях педагога. Цілеспрямоване, раціональне їх поєднання створює сприятливі умови для розвитку пізнавальних інтересів, включення учнів у науково-дослідну, пошукову діяльність, поширення наукових знань та перетворення їх в інструмент творчого освоєння світу.

3.6. Педагогічне моделювання та організація соціально-комунікативної діяльності вихованців закладу загальної середньої освіти

Здатність вихованців до спілкування, а водночас формування комунікативних потреб і можливостей реалізується через організацію соціально-комінукативної діяльності.

Значення спілкування в житті сучасної людини важко переоцінити. У зв'язку з цим, перед школою ставиться завдання цілеспрямовано готувати підростаюче покоління не лише до праці і пізнання, а й до спілкування. У сучасних нормативних документах як одне з надзвичайно важливих ставиться завдання формування у дітей і молоді уміння міжособистісного спілкування.

Вивчення масового і передового педагогічного досвіду свідчить, що спілкування школярів відноситься до важливих сфер життєдіяльності, які впливають головним чином на інтуїтивному рівні, виходячи з свого індивідуального досвіду і здорового глузду. Саме в сфері спілкування учнів з учителями та ровесниками виникають конфлікти, формуються негативні особистісні якості школярів, укріплюються навички асоціальної поведінки. Звідси випливає, що проблема організації соціально-комунікативної діяльності учнів є актуальною для педагогіки як в теоретичному, так і в практичному аспектах.

Проблема спілкування досліджується останнім часом досить активно в різних науках.

У сучасній філософській літературі (М. Каган, В. Афанасьєв, Л. Буєва, Ю. Прилюк) досліджується роль спілкування у формуванні та життєдіяльності особистості, проблема співвідношення суспільних відносин, діяльності та спілкування.

У психології склалося кілька підходів щодо дослідження феномена спілкування. Найбільш детально розроблений і представлений в ряді робіт підхід до спілкування як до одного з видів людської діяльності (Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, А. Петровський).

В. М'ясищев та його учні досліджують спілкування в руслі теорії відносин [163]. У психології, зокрема Б. Ломов, досліджував спілкування як специфічну систему міжособистісної взаємодії; феномен групового і колективного спілкування вивчали Г. Андреєва та Є. Кузьмін, вікові особливості спілкування розглядали Я. Коломенський і Д. Ельконін, спілкування школярів з учителями

було предметом вивчення А. Золотнякова і С. Кондратьєва.

Педагогіка виділила спілкування в якості окремої теоретичної проблеми в 70-х роках (Л. Новикова, О. Киричук, Х. Лійметс). Ученими-педагогами досліджується ряд аспектів спілкування школярів у процесі пізнавальної діяльності (Г. Щукіна, М. Виноградова, В. Коротов), спілкування розглядається як фактор виховання школярів (А. Мудрик).

Усі дослідники даної проблеми підкреслюють, що в процесі спілкування проявляється соціальна комунікація, здійснюється обмін повідомленнями, знаннями тощо між людьми.

У педагогіці прийнято вважати, що спілкування – це специфічна форма активності, в якій людина задовольняє свою потребу в іншій людині. У такій взаємодії вони прагнуть досягнути спільного результату в діяльності (ділове спілкування), для отримання чи передачі знань (пізнавальне спілкування).

Спілкування носить соціальний характер. Усяке знання соціальне за своєю природою, тобто воно створюється в процесі діяльності людей, спрямованої на пізнання об’єктивного світу і пошук шляхів і способів перетворення навколишньої дійсності. Тому процес пізнання як компонент комунікативної діяльності є соціальним у своїй суті. Навіть якщо людина пізнає щось самостійно, вона при цьому вступає, образно кажучи, у внутрішній діалог з усім світом, з людством як з носієм того знання, тієї культури, котрими людина прагне оволодіти.

За А. Мудриком спілкування школярів – обмін духовними цінностями у формі діалогу в процесі взаємодії учнів з оточуючими їх людьми, що має вікові особливості і здійснює як об’єктивний, так і певною мірою педагогічно спрямований вплив на життєдіяльність і становлення особистості [161].

Якщо мета спілкування визначає його характер, то зміст залежить від установок, які реалізуються чи формуються у спілкуванні, в процесі взаємодії людей одне з одним. У спілкуванні і спільній діяльності з іншими людьми формуються уявлення людини про себе, осмислення своїх вчинків і їх результатів.

Під час моделювання та організації даного виду життєдіяльності педагоги мають знати, що міжособистісне спілкування в навчальному колективі – динамічна структурована система, що характеризується певним змістом зв’язків між кожним вихованцем зокрема і колективом у цілому, виконує на тому чи іншому етапі розвитку

особистості свої соціально-психологічні та педагогічні функції.

На початковому етапі свого розвитку міжособистісне спілкування в класному колективі є складовим елементом діяльності (навчально-пізнавальної, фізично-оздоровчої, предметно-перетворювальної, суспільно-корисної, культурно-масової, ігрової, художньо-естетичної, конструкторсько-дослідницької), її атрибутом. За цих умов спілкування в основному виконує інформаційну, мотиваційну, регулюючі функції, які перебуваючи між собою в діалектичному взаємозв'язку, так чи інакше впливають на розгортання процесу діяльності, її предметний і виховний результат.

Далі спілкування в навчальному колективі більше виступає як специфічна комунікативна діяльність, що має свою мету, засоби та результати й виконує предметно-перетворювальну функцію в сфері суб'єктно-суб'єктних відносин. Предметно-перетворювальна функція виявляється в піклуванні про ровесників, старших і молодших за себе. На ґрунті соціально-комунікативної активності, в основі якої і лежить піклування про інших, формується почуття товариськості й дружби, чуйність, такт, утверджується культура спілкування та культура бажань. На основі цього виникають і розвиваються високі гуманні, громадянські, національні почуття й переконання, тобто відбувається осмислення й усвідомлення цих понять і комунікативна діяльність переходить у стадію соціально-комунікативної [161].

Безпосередній організації соціально-комунікативної діяльності передує зважене, продумане моделювання програми змісту відповідної роботи з учнями. Цей стан передбачає планування комунікативної структури в життєдіяльності учнів, виховного впливу, заходів, що відповідають виховним цілям і задачам, педагогічної і моральної ситуації в колективі, особливостей соціально-комунікативної активності окремих учнів та класу в цілому. Здійснювати попереднє прогнозування наступного спілкування надзвичайно важливо, оскільки це допомагає педагогу конкретизувати імовірну картину спілкування і відповідно коректувати методику педагогічної взаємодії. Крім того, на цьому етапі йде складний процес переведення педагогічних завдань у сферу задач комунікативних, досягається їх відповідність, що забезпечує продуктивну реалізацію виховних цілей діяльності.

Моделюючи програму видів соціально-комунікативної діяльності в закладі ЗСО, необхідно враховувати результати психолого-педагогічної діагностики рівня соціально-комунікативної

активності її вихованців, наявність суб'єктів взаємодії, оточуюче соціальне середовище. В зв'язку з цим має бути актуалізований процес відбору таких видів, форм і методів організації спілкування, які б забезпечили індивідуально-диференційовану і корекційну роботу з учнями, враховували всі соціальні чинники впливу на ефективність даного виду діяльності. Необхідно також врахувати той факт, що сучасні школярі в більшості мають обмежене число суб'єктів спілкування.

Основними завданнями педагогічної моделі змісту соціально-комунікативної діяльності школярів є:

- підвищення загальної культури особистості (культури мислення, мовлення, спілкування);
- включення учнів у процес взаємодії з оточуючими людьми для задоволення їх потреби у спілкуванні;
- розвиток техніки спілкування і взаємодії, здібностей, почуттів, переконань, умінь утверджувати довірливі взаємовідносини як вищу цінність спілкування;
- формування риторичних знань, умінь і навичок (культури високого красномовства) на базі підвищення їх мовленнєвої культури (Г. Сагач).

У процесі моделювання та організації соціально-комунікативної діяльності учнів педагоги мають усвідомити, що цей вид діяльності виконує такі важливі виховні функції:

- нормативну, що відбиває освоєння школярами норм соціально-типової поведінки (спілкування як нормативний процес);
- пізнавальну – набуття школярами індивідуального досвіду в процесі спілкування (спілкування як пізнавальний процес);
- емоційну, що характеризує спілкування як ефективний процес;
- актуалізуючу – реалізація в спілкуванні типових та індивідуальних сторін особистості школяра (спілкування як спосіб і засіб соціального утвердження особистості).

Завдяки виховним функціям спілкування відіграє особливу роль:

- у житті та діяльності учнівського колективу – впливаючи на характер та виховну ефективність діяльності і відносин;
- у процесі формування особистості школяра – впливаючи на становлення самосвідомості і моральних установок, на формування стандарту і стилю життя.

Спілкування – важлива детермінанта емоційних станів людини, адже воно завжди певним чином емоційно забарвлене – від ніжності

до ненависті, завдяки чому в процесі спілкування люди передають не тільки текст, а й емоційний підтекст, що посилює чи послаблює зміст тексту. У цьому полягає важлива роль емоційної функції спілкування.

Для того, щоб актуалізувати комунікативні можливості учнів, учителю необхідно дотримуватися певних соціально-психологічних та педагогічних умов, за яких найбільш успішно відбуватиметься процес спілкування. Реалізація цих умов дасть змогу зробити міжособистісне спілкування школярів змістовним, корисним, соціально цінним. Для цього вчитель повинен розв'язати три проблеми: створити в колективі можливості для інтенсивного, змістовного спілкування; вчити дітей спілкуватися; встановити довірливий контакт зі школярами. Такими умовами є:

а) організація життя та діяльності колективу на основі поєднання управління, самоуправління та саморегуляції;

б) проблемність запропонованого змісту, що вимагає від учнів самостійних рішень під час обміну думками;

в) забезпечення суб'єктивної значущості змісту для колективу, групи, особистості, для чого акцент робиться на тих його аспектах, які можуть стати суб'єктивно значимими в зв'язку з віком, інтересами, конкретним періодом життя учнів;

г) використання творчих можливостей учнів в організації, реалізації та оформленні діяльності.

Ефективність впливу всіх видів і форм соціально-комунікативної діяльності досягатиметься за умови, коли педагогічна модель її змісту враховуватиме психологічні закономірності і особливості спілкування учнів на певному віковому періоді їх розвитку.

Адже на основі емпіричного дослідження, проведеного А. Мудриком, було виділено 4 вікових типи спілкування школярів (типоутворюючим слугувало поняття «предмет спілкування»). Вони умовно названі дитячим (1 – 4 класи), підлітковим (з'являється в окремих групах школярів, переважно у дівчаток в 4 класі, характерний для учнів 5 – 7 класів і зберігається у частини хлопчиків у 8 – 9 класах), перехідним (з'являється в окремих груп у 6 класі, характерний для 8 – 9 класів, зберігається у частини дітей, переважно у хлопчиків у 10 – 11 класах), юнацьким (з'являється в окремих груп у 7 класі, проявляється як тенденція в частини дітей у 8 – 9 класах, характерний для 10 – 11 класів). Виділені типи не мають жорстких вікових меж. Відбиваючи найзагальніші і типові особливості

спілкування школярів кожного віку, вони не фіксують групових та індивідуальних особливостей спілкування. Об'єктивним джерелом типів спілкування є вікові особливості учнів; опосередковані впливом соціальної системи виховання [161].

Молодші школярі спілкуються в основному в іграх, а також у зв'язку з тією діяльністю, якою вони зайняті (учіння, позакласна діяльність, колекціонування, інші захоплення). Перебуваючи на самоті, вони теж займаються чимось конкретним: читають, малюють. Навіть мрії у них суто конкретні – про собаку, велосипед, ляльку. Як правило, учні молодших класів мало часу приділяють розмовам про щось не пов'язане з їх заняттям у даний момент (окрім обговорення телепередач). Молодші школярі спілкуються в групах, склад яких дуже непостійний – залежно від справи чи гри, якими вони зайняті, чи від легко змінного настрою чи вподобань. На їх симпатії великий вплив має оцінка і думка вчителя. З дорослими вони спілкуються багато, щиро і чекають від них допомоги, співпраці, розуміння.

Молодші підлітки (4-5 клас) значно менше спілкуються з дорослими і дуже багато з однолітками. Останнє для них найважливіше – є арена для самоствердження. Відбувається виділення постійних і дружніх груп. Спілкування охоплює широке коло питань, які цікавлять підлітків з погляду подійності: «хто зробив», «що зробив». Але їх, як правило, не цікавить «чому зробив», «що при цьому почував, думав». Розмови підлітків повні суперечок і нерідко закінчуються конфліктами, навіть бійками. Для підлітків головне – дія. Тому вони прагнуть спілкуватися з однолітками на вулиці, стадіоні, в гуртках і секціях. Наодинці з собою для них найцікавіше – якась справа.

Старші підлітки (6-7 класи) – вік на роздоріжжі дитинства і юності. Вони ще люблять рухливі ігри, але вже тягне в маленьку групу людей. Їм ще цікаво говорити про щось конкретне, але більше приваблюють загальні теми (про дружбу, про справедливість).

Усамітнюючись, старші підлітки ще люблять займатись якоюсь конкретною справою, але вже багато часу присвячують роздумам про себе, про оточення.

У старшокласників сильно розвинена потреба у спілкуванні – і з однолітками своєї й іншої статі, і з дорослими. Однак якщо з однолітками своєї статі спілкуються всі, то з особами протилежної статі – близько половини. Довірливе спілкування з дорослими мають одиниці. Їх спілкування обумовлене проблемами, перспективою

життєвого самовизначення. Основним змістом спілкування з дорослими стають питання стосунків людей і вибору професії, тобто проблеми, вирішення яких передбачає участь людини, що має певний соціальний, життєвий досвід, достатній рівень знань. Смисл спілкування для юнаків і дівчат – знайти друзів, розуміння, можливість пізнати себе. В їх спілкуванні переважають теми людських стосунків, світові проблеми, питання майбутнього, інтимні питання (у спілкуванні з друзями-однолітками і з дорослими). Ці ж проблеми стають, як правило, основними змістом їх роздумів на самоті з собою.

Специфічні особливості спілкування школярів кожного віку об'єктивно відбиваються в цілеспрямованому процесі організації соціально-комунікативної діяльності, бо опосередковують реалізацію виховних функцій спілкування.

Не менш важливим є врахування в процесі педагогічного моделювання та організації соціально-комунікативної діяльності учнів об'єктивних та суб'єктивних факторів – умов становлення і розвитку міжособистіного спілкування.

До об'єктивних зовнішніх умов належать цілі та завдання, що стоять перед колективом і розв'язуються ним, форми організації основних видів життєдіяльності, якими охоплений кожний його член, структура класу і школи, їх кількісний склад, норми і правила поведінки.

Внутрішньою передумовою організації соціально-комунікативної діяльності в колективі є система матеріальних і духовних потреб особистості, її соціальних установок і ціннісних орієнтацій. Серед них особливе місце займають потреби в емоційному контакті з іншими, психологічна сумісність, почуття симпатії і взаєморозуміння.

Основою змісту соціально-комунікативної діяльності учнів можуть стати національні свята, традиції мовленнєвого етикету українського народу, спеціально впроваджені курси, заняття. У роботі з учнями початкових класів доцільно якнайбільше використовувати народні казки, кращі зразки української пареміографії (короткі фольклорні жанри – прислів'я, приказки), інші навчальні тексти. Інсценізація казок дає можливість дітям засвоїти прекрасні зразки живої народної мови, мовленнєвого етикету. А через мову у вигляді мовних етикетних формул передається учням народна мораль, традиції і правила суспільної поведінки.

Необхідною формою організації мовленнєвого спілкування молодших школярів є створення конкретних комунікативних ситуацій, близьких до природних, під час проведення сюжетно-рольових ігор.

Важливо при цьому кожну дитину залучити в дійство, запропонувати певну роль, допомогти розкрити свої потенційні можливості. Включення дітей в ігрову діяльність дає можливість їм швидше ознайомитися з правилами та нормами спілкування, з оточенням – із світом природи, з людьми; швидше опанувати навички й звички культурної поведінки.

Добрими засобами стимулювання соціально-комунікативної активності є різного роду конкурси (знавців історії рідного краю і мови, диспути, літературні ситуації, клуби за інтересами; рольові ігри «Батьки і діти»; вечори і ранки поезії, пісні, танцю; свята рідної мови, фестивалі дитячої творчості; суспільно-громадські клуби «Відродження», «Ми і час», «Дні родини» і т.д.

Основна мета цих сучасних виховних ігор-справ – допомогти учням вдивлятися, прислухатися, зрозуміти інших людей, вміти відгукнутися на їхні проблеми, подати звичним повсякденним ситуаціям гуманістичного забарвлення. Застосування вчителями початкових класів різноманітних ігрових форм дає змогу покращити взаємини у зв’язках «учитель – учень», «учень – учень», «учень – оточуючі» тощо.

Набувають поширення такі нові курси, як риторика, ораторське мистецтво, майстерність спілкування, культура спілкування, орлетики та ін.

Завданням вивчення цих курсів у школі є підвищення як загальної культури, так і культури мислення, мовлення, спілкування особистості – формування риторичної особистості на базі підвищення її мовленнєвої культури (монологічне та діалогічне мовлення) [97, с.237]. Вихідним положенням, наприклад, програми з курсу риторики, розробленої Г. Сагач, є: формування риторичної особистості з високим рівнем мисленнєво-мовленнєвої та соціально-комунікативної культури, що базується на основі тісного взаємозв’язку учня на уроках рідної та іноземної мов, починаючи з початкових класів, із урахуванням вікових та національно-мовних особливостей учнів [97, с.238].

В кінцевому результаті навчання риториці передбачає формування таких умінь:

- вести бесіду на побутові, політичні, ділові, історичні та інші теми, які входять до кола культурної, компетентної людини;

- слухати й чути співрозмовника, ставити запитання у адекватній формі; коректно, етично подавати репліки, вступати до розмови, доповнюючи і розвиваючи тему бесіди, аргументовано заперечуючи співрозмовникові по суті проблеми;

- брати участь у дебатах з проблеми, у якій дискутант є достатньо компетентним, викладати свої думки й судження за нормами літературного мовлення на рівні строго регламентованих вимог до виступу;

- брати участь у диспутах, суперечках, зберігати усі логічні, етико-психологічні й педагогічні закони, правила; послідовно й доказово відстоювати свої погляди, якщо вони спрямовані на конструктивне розв'язання проблеми;

- виступати перед аудиторією із невеликою за обсягом монологічною промовою (різною за жанром) на доступну тему, коректувати її зміст, обсяг залежно від ситуації;

- вільно викладати свої думки у формі листа, статті; висловлювати оцінки, переконання, коментарі стосовно певного жанру, виходячи із загальноприйнятих правил;

- проникати у задум чужого письмового чи усного мовлення і розрізняти внутрішній зміст, глибини цілі, тобто ефективно читати, слухати, надавати оцінку прослуханого виступу чи тексту;

- мати розвинене мовне чуття, інтуіцію оратора, який гостроестетично сприймає текст, художнє слово;

- розуміти риси національної специфіки виступів та риторичних текстів із скарбниці українського красномовства [97, с.239].

Ефективним засобом активізації соціально-комунікативної діяльності школярів є включення до переліку запропонованих факультативів такого курсу як «Культура спілкування». Він може читатися в різних класах, з першого по випускний і, наприклад, в п'ятих-сьомих класах включати в себе: «Світ спілкування» (5 клас), «Секрети спілкування» (6 клас), «Мистецтво спілкування» (7 клас). Оволодіння даним курсом має на меті не тільки розвиток здібностей до самопізнання та пізнання іншої людини, оволодіння технікою спілкування, а й навчання учнів основам психокорекції спілкування, діагностиці комунікативних труднощів. Для цього вчителям доцільно використовувати різні методи і види роботи, включаючи функціональний тренінг, рольові творчі ігри, мікропрактикуми,

моделювання комунікативних ситуацій, створення індивідуально-групових програм навчання спілкування і т.д.

Формування високої мовної культури, оволодіння школярами українською мовою має стати одним із головних завдань соціально-комунікативної діяльності. Адже, вивчення мови – це та площина, з якої починається пізнання світу, свого народу, своєї духовності.

Ця робота з дітьми може проводитися у формі свят, конкурсів, змагань, вікторин. Так, свято «Мамина колискова» проводиться у 1–2-х класах. На ньому діти співають колискові, які співали їм мами. Це може також бути театралізація колискової. А допоможуть їм у цьому і візьмуть безпосередню участь мами або бабусі, адже свято це родинне.

Свято української казки можна проводити як з учнями 1-2-х, так і 3-4-х класів. Це свято-змагання кількох паралельних класів на краще знання української казки, її героїв. Проводить його один клас, а решта готується, ознайомлюючись якнайширше з українськими казками. Господарі готують інсценівки, шаради, загадки, відгадуючи які, решта учнів виявляє своє знання казок (не лише народних, а й авторських).

Не менш цікавим є також конкурси на кращого знавця казок, прислів'їв і приказок. Якщо це конкурс знавців прислів'їв, то беруться дві-три теми й учні деякий час вивчають відповідні приказки та прислів'я. Під час конкурсу учасники мусять виявити не лише певну силу знань, а й правильне розуміння, вміння пояснити, навести приклади.

Загальношкільне свято «А я у гай ходила» проводиться для учнів 1-4-х класів. Готують і беруть участь у його проведенні всі учні. Вчителі початкових класів складають сценарій, до якого входять українські пісні та вірші про ліс та його мешканців, казки про звірят (їх можна інсценувати), притчі та повір'я про назви квітів і трав, загадки.

При організації цієї роботи потрібно враховувати, що вікові особливості дітей цієї групи дають можливість для найширшого виявлення їхньої творчої активності.

У молодших класах треба проводити і глибоку, систематичну роботу з формування мовного етикету учнів. Численні етичні ситуації вимагають від дитини вміння привітатися, попрощатись, звернутися за допомогою і подякувати за неї, поговорити з ровесниками або зі старшими, по телефону і т. ін.

Таку роботу найкраще проводити не у формі повчань (хоча показувати і розповідати про правильну мовленнєву поведінку необхідно), а у вигляді спільних роздумів-бесід. Наприклад, зачитуючи якийсь епізод чи розповідаючи побачене, доцільно звернутися до дітей із запитанням, а чи правильно сказав їх ровесник, а що і як вони сказали б у цій ситуації. Діти охоче й самі розповідають про випадки неправильної мовленнєвої поведінки, варто їх лише до цього заохотити. Пожвавити, урізноманітнити такі бесіди можна заздалегідь підготовленими інсценізованими діалогами.

Головне у цій роботі – систематичність, щирість і доброзичливість, аби не було місця нудним повчанням, сухому моралізаторству, а ще гірше автоматичному заучуванню віршів, приказок тощо.

Молодших школярів слід знайомити із майстрами літературної української мови. Це бесіда «Т. Шевченко – видатний український поет», читання віршів Т. Шевченка, вивчення їх напам’ять, знайомство з біографією, підготовка і проведення свят «Свято Кобзаря», «Символи України в творчості Шевченка» (калина, тополя, верба, барвінок, бандура), організація виставки «Письменники України для дітей», читання творів дитячої літератури, «Літературна вітальня» і ознайомлення з українською дитячою літературною спадщиною, народними творами, читання віршів, уривків, оповідань, переказ творів, драматизація та інсценізація уривків з творів.

Можна запропонувати ще такі виховні справи як тиждень гумору, знайомство з творами письменників-гумористів, організація виставки творів письменників-гумористів: «Л. Глібов – славетний український байкар» (читання та інсценування байок Л. Глібова); «Гумор у творах С. Руданського, С. Васильченка»; «Остап Вишня – майстер гумореcок»; «Г. Бойко – дитячий поет-гуморист»; «В.Нестайко – дитячий письменник-гуморист»; «Свято українського гумору»; «Ти знаєш, що ти людина» (казка В. Симоненка).

Значний виховний потенціал мають родинні свята «До всіх у родині я уважний і ласкавий», «Материнська пісня», «Батьківський хліб», «Батьківські поради», «Рідна бабуся, наш дідусь», «Тепло батьківського дому».

Діти поглиблюють уявлення про колективізм, доброту, чесність, справедливість. Отримані відомості обговорюються в бесідах на теми «Про чесність і слухняність», «Дещо про щедрість», «Ти і твої товариші», «Про дружбу і товаришування», «Що таке совість»,

«Самолюб нікому не люб», «Подорож у світ мудрих думок», «Колектив починається з мене». Діти вчаться працювати і діяти спільно: «Робимо газету», «Створення колективної книги», «Подарунок коллективу», «Подумай про інших», «Коли поряд багато людей», малювати і виготовляти діафільми, іграшки для дитячого садка.

Молодші школярі отримують початкове уявлення про взаємозв'язок зовнішньої і внутрішньої культури, засвоюють правила ввічливості, акуратності. Це ранки, свята, бесіди, сюжетно-рольові ігри-заняття на теми «Чарівні слова», «Ти і Ви», «Як звертатися до старших», «Похвала добрим дітям», «У чому виявляється ввічливість», «Гарне і потворне у поведінці дітей», «Як примирити «хочу і треба»?», «Чому треба шанувати старших», «Урок милосердя», «Прості правила етикету», «Веселі правила гарного тону», «Казка про етикет», «Шкільні правила етикету».

Підлітки отримують більш повні уявлення про взаємини, культуру спілкування, коли вони беруть участь в етичних бесідах, розповідях, зустрічах, читацьких конференціях «Ввічливість як основа вихованості», «Вдома і в гостях», «Запрошення до люстерка», «Свято шкільного вальсу», «Коли яке слово мовити», «Скромність прикрашає людину». Вони розширюють і поглиблюють позитивний досвід спілкування між хлопчиками і дівчатками: «Про тактовність і люб'язність», «Дружба починається з посмішки», «Чому буває самотньо», «Дружили хлопчик з дівчинкою», «Розкажи мені про мене».

Формуванню досвіду вільного висловлювання думок, вміння виступати перед аудиторією сприяє організація в школах лекторіїв та кінолекторіїв з різноманітної тематики: правовиховної, естетичної, суспільно-політичної і т.д. Учні тут виступають і як лектори, і як слухачі.

Педагогічне призначення такого роду діяльності – в залученні кожного школяра до самоосвіти, формування вмінь сприймати лекційний матеріал і поводити себе в лекційному залі, культури ораторського мистецтва.

Знаходять своє поширення міжшкільні дискусійні клуби, проведення вечорів, зустрічей, конкурсів, засідань клубів веселих і кмітливих, «Що? Де? Коли?» тощо.

У ряді закладів ЗСО започатковані клуби «Людина серед людей», гуртки «Пізнай себе», «Культура спілкування і взаємин»,

«Вчимося людяності», школи етичних знань для дівчаток і хлопчиків, шкільні і міжшкільні товариства любителів мистецтва (різних жанрів) і т.д.

У діяльності клубів, гуртків, товариств поряд із традиційними методами і формами виховної роботи (етичні бесіди, розповіді, диспути, вечори та ін.) застосовуються і нові: круглі столи, дискусійні гойдалки, інтелектуальні аукціони, аналіз і моделювання ситуацій морального вибору, брейн-ринги, практикуми, тренінги спілкування тощо.

Отже, ефективність педагогічного моделювання та організації соціально-комунікативної діяльності визначається такими психолого-педагогічними умовами: 1) коли учень дістає достатню інформацію про коло співбесідників, з якими підтримує безпосереднє або опосередковане спілкування; 2) коли діяльність, що організовується, за змістом має суспільно значущий характер, а результати її спрямовані на користь тих, з ким вихованець підтримує безпосередні або опосередковані контакти; 3) коли об'єктом оцінки є не зовнішні, а внутрішні сторони особистості тих, з ким контактує вихованець; 4) коли діяльність за формою організації має груповий або колективний характер, і в процесі перебігу її функціонують стосунки взаємної відповідальності.

Організація соціально-комунікативної діяльності та її ускладнення має здійснюватися наступним шляхом – від міжособистісного спілкування у вузькому колі ровесників та сім'ї до опосередкованого спілкування в межах макросередовища; від організації спілкування в навчальному колективі педагогом до самоорганізації життєдіяльності вихованців.

3.7. Педагогічне моделювання й організація оцінно-орієнтаційної діяльності учнівської молоді

Нинішнє суспільне життя надзвичайно складне і суперечливе. А людина в ньому в процесі життєдіяльності постійно оцінює предмети, явища, ситуації, вчинки, і дії інших людей, свої можливості, наслідки своєї дії, передбачає і враховує, як оцінюють її інші люди; формуючи оцінки, робить вплив на оточуюче середовище і, в свою чергу, весь час відчуває на собі вплив оцінок інших людей.

Сучасний заклад ЗСО має навчити учнів глибоко розуміти і оцінювати явища, події, вчинки людей і свої власні, художні твори,

орієнтуватися в світі думок, суджень, понять, робити об'єктивний аналіз тих чи інших фактів, подій, явищ. Це важливе завдання має вирішуватися в процесі організації оцінно-орієнтаційної діяльності школярів, в основі якої лежить філософська теорія цінностей. Вона виникла в другій половині XIX ст., а на початку XX ст. виділилася в окрему теоретичну дисципліну, яка одержала назву «аксіологія». Над даною проблемою працювали філософи В. Брожик, В. Василенко, О. Дробницький, О. Івін, М. Каган, В. Тугаринов та ін. У філософському розумінні оцінка – це вираження суб'єктивного ставлення до цінностей, розумовий процес, що становить собою в даний момент дійсний результат оціночного ставлення до об'єкта. При чому саме поняття «цінність» трактується як «позитивна чи негативна значимість об'єктів світу для людини, яка визначається не їх якостями самими по собі, а їх включенням у сферу людської життєдіяльності, інтересів, потреб» [166, с.144].

Філософи розглядають відображення людською свідомістю дійсності у двох формах: у формі пізнання (відображення природних якостей предмета) і у формі оцінювання (відображення предмета в залежності від потреб людини). Пізнання становить собою відображення предметів, явища і процесів об'єктивного світу в поняттях, оцінка ж допускає їх порівняння з суб'єктивними поглядами, з уявленням про те, що цінне. «Оцінка в самому широкому розумінні, – зазначає В. Василенко, – є нічим іншим як актом усвідомлення цінності явищ, предметів, подій і т.д. ... Якщо пізнання у вузькому розумінні є відображенням речей самих по собі, то оцінка – це усвідомлення їх людською сутністю, їх значення для людини. Оцінка повинна показати об'єкт в його бутті для нас» [45, с.7]. Оцінки, які дає людина, завжди спираються на прийняту нею систему цінностей і норм. Необхідно розрізняти поняття «цінність» і «оцінка». А різниця полягає в тому, що перше має об'єктивний характер, воно існує незалежно від того усвідомлює, чи не усвідомлює її суб'єкт. Оцінка ж є вираженням суб'єктивного ставлення до цінності. Оцінка – це єдність емоційного і раціонального. Процес оцінки (усвідомлення цінності) може бути двох рівнів: чуттєвий і раціональний.

Раціонально виражена оцінка може спиратися на необумовлені показники емоцій (емпірична оцінка) і може бути наслідком тривалої роботи думки по систематизації емоційно-оціночного досвіду і виведенню нового оціночного знання з раніше досягнутого

(теоретична оцінка). Теоретична оцінка – якісно найвищий ступінь у пізнанні цінності суттєвого. Таким чином, філософська теорія цінностей, визначаючи діалектичний зв'язок пізнання і оцінки, оціночне пізнання як самостійний тип пізнання, а ціннісне ставлення до предметів оточуючої дійсності розглядає як основу оціночної діяльності. Але оцінка не лише філософське поняття. Вона є соціально-психологічним явищем, яке має важливе значення для життя і діяльності особистості. У працях психологів Б. Ананьєва, В. М'ясищева, С. Рубінштейна, П. Якобсона оцінка розглядається як найважливіший структурний елемент свідомості, що необхідний людині для організації будь-якої дії, взаємодії з предметним світом, з іншими людьми, з суспільством в цілому. Але для формування оціночних суджень необхідна не лише правильна інформація про об'єкт, який сприймається, але і ступінь творчої активності учнів в діяльності (в процесі оцінки).

У своїй роботі ми виходимо з того, що оцінка становить собою органічну єдність об'єктивного і суб'єктивного, яка виникає на основі об'єктивних властивостей предметів і явищ, вона виступає як результат оціночної діяльності і надає людині можливість робити велику кількість прямих і непрямих висновків і відкриттів, так як між пізнанням у вузькому значенні слова і оцінкою існує відносна протилежність в межах нерозривної єдності. Адже оцінно-орієнтаційна діяльність розглядається в психології як один із видів ставлення людини до дійсності, як результат внутрішнього співставлення дій і вчинків особистості з суспільно значимими нормами.

В структуру оцінно-орієнтаційної діяльності входять оцінка (самооцінка), самоконтроль, самовідношення. Орієнтуючись на них, учень сприймає і оцінює все те, що здійснюється навколо нього. Для людини важливо не тільки проявляти свої оціночні судження, а й творчо орієнтуватися в складному потоці інформації, подій, вчинків, тобто в процесі оцінки.

Тому оцінно-орієнтаційну діяльність можна трактувати як процес творчого засвоєння оточуючого світу, в ході якого проявляється діалектична єдність об'єктивного і суб'єктивного (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, П. Якобсон).

Оцінно-орієнтаційна діяльність здійснюється на основі оціночних здібностей, від яких залежить успішність отриманих знань, умінь і навичок. Здібності такого виду життєдіяльності залежать від

рівня розвитку характерних рис, особливо вольових; від критичного відношення до себе, своїх можливостей, своєї гідності, від високої організованості, наполегливості.

У педагогічній літературі проблема організації оцінно-орієнтаційної діяльності досліджувалась П. Блонським, Г. Донською, Г. Залеським, Н. Крупініною, Л. Ломако, Л. Розбегаєвою, О. Савченко та ін.

В період авторитарної системи управління державою практичні працівники освіти під час організації оцінно-орієнтаційної діяльності, як урочної, так і позакласної, зводили весь процес формування оцінних суджень до чіткого правила, «оцінки», коли всі учні мали засвоїти саме ту думку, яка була необхідна політичному устрою.

Мати ж можливість на самостійність оціночних суджень було майже неможливо. Не тому, що цьому не надавалося необхідної уваги. Ця проблема була ще недостатньо висвітленою та й вважалася вона не особливо важливою.

У школі до останнього часу майже не приділялась увага формуванню оціночних умінь, організації оцінно-орієнтаційної діяльності, що й призвело до негативного ставлення учнів до самої оціночної діяльності.. Багато хто з школярів прагне до самостійної оціночної діяльності, але вони не знають основних дій і мислительних операцій, які необхідні для здійснення глибокої і всебічної оцінки.

В умовах демократизації суспільного життя, його відкритості і толерантності надто важливим завданням сучасного закладу ЗСО є формування в учнів умінь творчо оцінювати соціальні проблеми, орієнтуватися в світі речей, подій, людей, фактів, вчинків тощо. На необхідність формування в учнів навичок правильного сприйняття і оцінки людей, явищ, подій соціальної дійсності вказував П. Блонський, який у праці «Задачі і методи нової народної школи» писав, що в дитині необхідно виховувати звичку критично ставитись до чужих повідомлень, навчити її наступному: «(1) не поспішай з висновком, тобто не вір і собі; (2) досліджуючи будь-що, збирай як можна більше фактів; (3) зібравши велику кількість однорідних фактів, шукай в чому вони схожі, і яке явище передує їм усім; (4) спробуй, чи можуть вони бути без цього явища»[28, с.109-110].

Враховуючи вище означені філософські та психолого-педагогічні передумови, педагогічна модель організації оцінно-орієнтаційної діяльності забезпечує реалізацію таких завдань:

1) формування в учнів стійкого прагнення до раціональної оціночної діяльності;

2) засвоєння вихованцем системи нормативних знань: питань, правил, норм, оцінок, цінностей;

3) формування оціночних умінь, під якими розуміється здатність здійснювати комплекс упорядкованих дій і операцій, що мають на меті визначення цінності того чи іншого об'єкта;

4) розвиток умінь і здатності до соціальної орієнтації у стосунках з людьми.

Запорукою успішного вирішення завдань організації оцінно-орієнтаційної діяльності є визначення основних напрямів у змісті програми педагогічної моделі. До основних напрямів ми відносимо:

- ознайомлення вихованців з досягненнями світової і національної культури;
- збереження і розвиток народних звичаїв, обрядів, традицій, участь у різних народних святах, фестивалях і т.д.;
- заняття мистецтвом і художньою самодіяльністю;
- оцінка і самооцінка вчинків у соціальній групі, колективі, суспільстві;
- створення умов, які дозволяють учневі здійснити моральний вибір поведінки, форми спілкування, джерела світогляду, самовизначитися;
- засвоєння знань, які сприяють усвідомленню сутності і закономірностей самопізнання, самооцінки, самоставлення тощо.

Процес організації оцінно-орієнтаційної діяльності проходитиме більш успішно при дотриманні наступних організаційно-педагогічних умов: 1) в міжсуб'єктній взаємодії реалізується гуманістичий підхід до особистості – повага унікальності і своєрідності кожної дитини, підлітка, старшокласника, визнання їх прав і свобод; 2) ставлення до вихованців як до суб'єкта власного розвитку, вільного у виборі цінностей; 3) педагог має виступати в ролі порадника, старшого товариша, більш досвідченого, мудрого, який прагне поділитися своїми цінностями; 4) учень має самостійно прийти до оцінки соціальних явищ і процесів, зорієнтуватися в людях і відносинах з ними.

При моделюванні та організації оцінно-орієнтаційної діяльності необхідно враховувати моральні позиції, цінності і норми, моральні ідеали і установки школяра, а також стосунки, які склалися з оточуючими учнями. Моральні цінності вихованця проявляються в

поведінці, адже вона багато в чому залежить від того, що суттєве в житті для вихованця, які цілі він перед собою ставить і якими засобами їх досягає. Основою поведінки є виділення особистістю значущих для неї феноменів культури – цінностей та організація свого морального ставлення з урахуванням орієнтацій на них.

Зрозуміло, що оцінні судження та вміння учнів формуються в процесі навчально-пізнавальної, предметно-перетворювальної, соціально-комунікативної та інших видів діяльності. Однак особлива увага педагогів має бути зосереджена на визначенні та використанні спеціальних форм і видів оцінно-орієнтаційної діяльності учнів. Це надто важливо для сучасних школярів, які характеризуються, як свідчать дослідження, низьким рівнем активності в оцінці суспільних подій, фактів, людей тощо.

Як і будь-яка діяльність, оцінно-орієнтаційна повинна мати свої певні принципи та форми розвитку. Щоб навчити школяра глибоко розуміти і оцінювати суспільні явища, події, художні твори, вчинки людей та свої власні, об’єктивно давати аналіз тим чи іншим подіям і явищам, необхідно розпочинати цю роботу ще з початкових класів, дотримуючись загальних принципів навчання і виховання.

Основною формою роботи звичайно ж залишається урок. А особливо помітних результатів можна досягти на заняттях з української і зарубіжної літератури, історії, правознавства, українознавства, історії і культури рідного краю, фольклору та етнографії України, людини і суспільства, етики і психології сімейного життя та інших предметів, що можуть вивчатися в закладі ЗСО.

У процесі вивчення даних предметів можна прослідкувати не лише розвиток подій, але і зміну особистості внаслідок впливу на неї навколишнього середовища, На уроках учні вчаться аналізувати та оцінювати суспільні явища, події, вчинки людей та свої власні. За допомогою ілюстрацій, картин, малюнків, вони можуть глибше осмислити ту чи іншу подію, а внаслідок цього – дійти правильного висновку, а отже, навчитися об’єктивно оцінювати те, що відбувається навколо.

Під час навчання в учнів формуються і розвиваються такі важливі компоненти оцінно-орієнтаційної діяльності як мотиваційний (викликати і закріпити в школярів позитивні емоції, інтерес, бажання, прагнення до раціональної оціночної діяльності); когнітивний (система засвоєних особистістю понять, оцінок, правил, норм,

цінностей) та операційний (сукупність узагальнених раціональних прийомів оціночної діяльності: аналіз, порівняння, узагальнення тощо).

Оцінно-орієнтаційній діяльності властивий і емоційно-почуттєвий компонент, адже джерелом оціночного пізнання, зазначає Л. Ломако, є завжди чуттєві дані у вигляді першого враження (на рівні вербальної реакції «подобається – не подобається», «погане – гарне», «не маю уяви» тощо) [146].

Важливими засобами стимулювання учнів до оцінно-орієнтаційної діяльності, формування в них особистісної оцінки є читання і обговорення художньої літератури, під час яких створюється відповідна оціночна ситуація; розв'язування проблемних ситуацій; перегляд і обговорення кінострічок; проведення уроків-диспутів, а також занять, під час яких вчитель спонукає школярів до висловлювання власної думки, до оцінювання та аналізу своєї відповіді та відповідей товаришів. Тобто, безперервно, послідовно і у зв'язку із реальним життям має йти процес формування таких особистісних якостей особистості як самооцінка, самовідношення.

Особливу складність у вчителів школи викликає організація позакласної оцінно-орієнтаційної діяльності учнів, бо, на превеликий жаль, відсутні будь-які методичні рекомендації стосовно змісту, форм і методів організацій цього виду життєдіяльності школярів.

Безперечно, весь зміст шкільного життя повинен давати школяреві можливості для духовного спілкування, оцінки суспільного життя. Проте спеціально виділений час та спеціально організована справа, в ході якої відбуваються дискусії, діалоги, повідомлення, виступи, дебати, виводять школярів прямо на вільний вибір поглядів, думок, суджень, оцінок, ідеалів.

Не можна допускати організацію оцінно-орієнтаційної діяльності учнів поза контекстом усієї виховної системи школи. У своєму ізольованому варіанті, без зв'язку з дійсним оточенням та повсякденним змістом життя це привело б до зародження наївного лицемірства або цинізму, демагогії або пустого сентименталізму.

Не варто також розраховувати на вдосконалення духовної культури школяра без спеціальної організації актів колективного роздуму про вічні питання життя, коли сам цей акт стає причетністю до всього світу, участю в житті другої людини та всіх людей.

Елементи оцінно-орієнтаційної діяльності містяться в усіх видах і формах діяльності школяра: і на уроці, і під час шкільного сніданку,

і в спектаклях шкільного театру, і в репліках педагога, і в ситуаціях перерви, прогулянки, екскурсії і т.ін. Але в цих ситуаціях основний об'єкт уваги – предметна діяльність, що має матеріалізований результат. В процесі оцінно-орієнтаційної діяльності результатом виступає творче засвоєння світу через призму оціночного ставлення до оточуючих, їх думок, ідей, переживань, дій, вчинків, результатів діяльності.

Практика сучасної школи збагачується різноманітними яскравими формами оцінно-орієнтаційної діяльності. Ці форми не вимагають тривалої підготовки, вони в основі своїй гуманістичні, а за своєю організацією дуже прості. До таких можна віднести ігри: «Чарівний стілець», «Презентація світу», соціодрама, «Розкид думок» та інш.

Соціодрама не випадково використовується в школі як форма оцінно-орієнтаційної діяльності. Суперечливі суспільні обставини ставлять сучасну людину, в тому числі і школяра, в постійні ситуації вибору, від яких залежить хід життя і система соціально-психологічних відношень. Проте суб'єктом вибору стають за ступенем розвитку індивідуальної свідомості, здатності обдумувати конкретні події і своє «Я» в контексті цих подій: зв'язок, залежність, інтерес, вплив, а також здатність угадувати результати свого вибору.

Призначення соціодрами – у вправлянні духовних сил школяра, як особистості, в структурі суспільних відносин, у формуванні оцінок відповідно до норм суспільного життя.

«Розкид думок» – оперативна, гнучка форма організації оцінно-орієнтаційної діяльності, зручна для обговорення конфліктних ситуацій, для виявлення групової суспільної думки. У випадку напружених ситуацій, складних проблематичних стосунків педагог може звернутись до цієї форми. Під час такої дискусії, як правило, знижується агресивність до тих, хто мислить по-іншому, голосніше і більш впевненіше звучать «тихі голоси» класу, стає очевидним характер колективної та індивідуальної думки. Але й в безконфліктний період «розкид думок» цікавий, не втомлює дітей, сприятливий для особистісного розвитку. Сам хід шкільної реальної дійсності призводить часто до проведення «розкиду думок»: хтось посварився; хтось висунув оригінальну ідею; не задоволений навчанням; комусь прийшла в голову думка про різку зміну режиму; хтось пропонує дати оцінку тому, що відбувається...

Оцінно-орієнтаційна діяльність включає в себе й такий вид роботи як читання й обговорення творів літератури і мистецтва, де учні вчаться давати свою оцінку, обстоювати свою думку, проводячи вечори поезії, знавців поезії, музики, архітектури, диспути і дискусії на теми «Музика в нашому житті», «Яку музику ми любимо», «Мода в мистецтві», усний журнал «Про красу моди і гарний смак», практичне заняття «За красу нашого побуту», диспут на тему «В чому краса людини?» тощо.

Використання описаних форм оцінно-орієнтаційної діяльності сприяє формуванню в учнів закладу ЗСО вмінь правильно оцінювати себе, свої можливості, правильно орієнтуватися в життєвих ситуаціях, в людях, вірно сприймати їх особистісні якості, розуміти їх. Правильно змодельована програма змісту оцінно-орієнтаційної діяльності, вибір оптимальних форм і видів діяльності вихованців, відповідно до рівня активності, забезпечує формування в них об’єктивних оцінних суджень, прагнення до творчого засвоєння оточуючого світу.

РОЗДІЛ 4
ПІДГОТОВКА КЕРІВНОГО СКЛАДУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВИХОВАННЯ

4.1. Готовність керівників закладами загальної середньої освіти до ефективного управління якістю виховання

Для розкриття сутності та окреслення основних характеристик готовності керівників закладами ЗСО до управління якісю виховання вважаємо необхідно розглянути зміст складових цього поняття – «готовність» та «готовність до управління якістю виховання».

Готовність є важливою умовою успішного виконання будь-якої діяльності, особливо велика її роль у роботі керівника та педагогічного працівника. Обумовлено це складністю і багатогранністю освітньо-виховного процессу та його управління.

Слід зазначити, що проблема готовності отримала широке висвітлення в теорії як психології, так і педагогіки. Семантичний аналіз готовності почнемо з визначення В. Даля: «Готова (про людину) – та, що приготувалася, така, що зосередилися, що пристосувалася до чогось; яка може та бажає виконувати. Готуватися, збиратися, споряджатися, налаштовуватися на щось; готовність же – стан чи властивість готового» [78, с. 152].

Проблему готовності як об’єкт спеціальних досліджень вирізняємо як нову. На першому етапі (кінець XIX – початок XX ст.) її вивчали у зв’язку з проникненням у психічні процеси людини. Саме в цей період склалося розуміння готовності як настанови (Д. Узнадзе). Другий етап відноситься до періоду дослідження готовності як певного феномена стійкості людини до зовнішніх і внутрішніх впливів. Таке розуміння готовності зумовлене інтенсивним дослідженням нейрофізіологічних механізмів регуляції та саморегуляції поведінки людей. У цьому сенсі вагоме значення мають дослідження психологів США щодо соціальних настанов, виявлення їхніх основних ознак, структурних компонентів, а також спроби технічного їх вимірювання. Третій етап дослідження готовності пов’язаний із працями в сфері теорії діяльності, коли готовність розглядають у зв’язку з емоційно-вольовим та інтелектуальним потенціалом особистості щодо конкретного виду діяльності.

При дослідженні психологічних словників ми виявили також певні відмінності тлумачення терміну готовність:

1) визначається установкою, спрямованою на виконання деяких дій, припускає: наявність певних знань, умінь, навичок, а також готовність до протидії перешкодам, що виникають в ході виконання дії;

2) сформованість психологічних властивостей, без яких неможливе успішне оволодіння діяльністю;

3) активно-дієвий стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізація сил для виконання завдання. Для готовності до дій потрібні знання, уміння, навички, налаштованість і рішучість зробити ці дії. Готовність до певного виду діяльності (гра, навчання, праця) передбачає певні мотиви і здібності;

4) факт, при якому організми краще пристосовуються до асоціювання певних поєднань стимулів та реакцій;

5) як поєднання чинників, що характеризують різні рівні і сторони готовності. Залежно від умов виконання домінуючої дії може визначитись одна зі сторін готовності до дії.

Дослідження проблеми готовності у зв’язку з вивченням педагогічної діяльності зумовило введення категорії «готовність» в науково-педагогічний обіг. На всіх етапах генези цього поняття відбувалася трансформація підходів до трактування його змісту: на початку воно розглядалося в психологічному контексті як психічний стан суб’єкта, що спричинює діяльність певного характеру й спрямованості, тобто ототожнювалась із феноменом настанови; починаючи з середини ХХ ст., одночасно з психологічним підходом, у якому готовність розуміють як якісний показник саморегуляції людини.

Явище готовності у педагогіці характеризується виявленням певних факторів і умов, дидактичних та виховних засобів, що дають змогу керувати становленням і розвитком готовності, а у психології ж орієнтуються на встановлення зв’язків і залежностей між станом готовності та ефективністю професійної діяльності.

Український педагогічний словник за редакцією С. Гончаренка наводить визначення внутрішньої готовності – «високий рівень розвитку мотиваційних, пізнавальних, емоційних та вольових процесів особистості, колективу, який забезпечує успіх майбутньої діяльності; це адекватна установка на майбутню діяльність» [66, с.181].

Зазначимо, що в педагогічному сенсі «готовність» трактують як пристосування можливостей особистості для успішних дій у даний момент, внутрішнє налаштування особистості на певну поведінку при виконанні задач, установку на активні та цілеспрямовані дії; систему інтегративних якостей, властивостей, знань, навичок особистості.

Дещо іншу думку має О. Ніколаєнко, яка визначає готовність як складне особистісне утворення, систему якостей і властивостей особистості, які у своїй сукупності дають їй змогу виконувати конкретну діяльність [164].

Згідно з поглядами М. Дьяченка та Л. Кандибович, готовність є особистісним утворенням, яке охоплює:

а) позитивне ставлення до професії, достатньо стійкі мотиви діяльності;

б) адекватні вимоги професійної діяльності до рис характеру, здібностей, проявам темпераменту;

в) необхідні знання, навички, вміння;

г)стійкі професійно важливі особливості сприйняття, пам’яті, уваги, мислення, емоційних, вольових процесів та ін. [90].

Готовність до педагогічної діяльності в дослідженні А. Линенко розглядається як цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність у момент включення в діяльність визначеної спрямованості. Відповідно до позиції цього автора, готовність не є вродженою, є наслідком певного досвіду людини, що ґрунтується на формуванні її позитивного ставлення до професійної діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у ній [144].

Таким чином, готовність до педагогічної діяльності можна з різних позицій (особистісного, діяльнісного чи іншого підходу), а отже і трактувати даний феномен по різному: як особливий психічний стан; як прояв індивідуальних якостей особистості; наявність різних спрямувань на усвідомлення педагогічного завдання; модель ймовірної поведінки: визначення спеціальних способів діяльності; оцінка своїх можливостей у їхньому співвідношенні з труднощами та необхідністю досягнення певного результату.

У педагогіці готовність до професійно-педагогічної діяльності здебільшого розглядається як цілісна, відносно стійка якість особистості, що містить комплекс взаємопов’язаних характеристик, що забезпечують оптимальну реалізацію завдань пофесійної праці педагога.

Підкреслимо, що готовність починає формуватись ще до початку професійної діяльності, а потім розвивається разом із професійною працездатністю як потенціал основної діяльності. Тому вважаємо, що готовність є характеристикою, котра залежить від віку, досвіду, індивідуальних властивостей особистості, адже цей феномен розглядається як складне багаторівневе утворення, усталену внутрішню структуру якостей та здібностей особистості, що реалізуються в професійній діяльності.

Аналіз комплексу наукових праць засвідчив, що за часом функціонування професійна готовність учителя може бути тимчасовим або довготривалим актом психічного стану людини. Тимчасова готовність характеризує діяльність особистості в певний період і залежить від змісту діяльності, емоційно-психологічних станів і якостей особистості, особливостей перебігу психічних процесів тощо, ця готовність є основою для формування довготривалої. Довготривала готовність – це стійка система професійно важливих якостей особистості, що включає в себе особистісні мотиви, інтереси, вольові та операційні процеси (переконання, погляди, мотиви, досвід, знання, уміння, навички, компоненти).

Отже, в науковій літературі можна виділити два провідні шляхи визначення поняття «готовності»:

1) розуміння готовності як певного психічного стану;

2) розуміння готовності як певної властивості або системи властивостей та якостей особистості;

3) трактування готовності як результату підготовки.

Також варто підкреслити, одна група вчених вважає, що готовність є особистісною (емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна, що включає інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, упевненість в успіхові, потребу виконання поставлених завдань на високому професійному рівні, керування своїми почуттями, мобілізацію сил, подолання непевності тощо), з іншого – операційно-технологічною, що містить інструментарій педагога (професійні знання, уміння, навички, засоби педагогічного впливу).

На думку інших науковців, готовність учителів до професійної діяльності містить психологічний, педагогічний та предметний складники. Психологічну готовність вважають фундаментальною умовою ефективної і надійної діяльності фахівця. Це дозволяє

результативно і правильно застосовувати свої знання, особистісні якості, зберігати емоційно-вольову стійкість при виникненні стандартних професійних ситуацій. Психологічна готовність вчителя міститься в таких аспектах:

- до викладання предмета в різних типах закладів освіти (здатність учителя без психологічного дискомфорту переключатися на дещо інший вид діяльності, зумовлений специфікою ЗЗСО),
- до вивчення навчальної дисципліни зі школярами, що мають вікові та психологічні особливості;
- до мотивації учнів щодо вивчення навчального предмета.

Педагогічну готовність вчителя розглядають в контексті його готовності до:

- забезпечення наступності у вивченні навчального предмета учнями різного віку;
- реалізації різних форм організації навчання;
- забезпечення інтеграції знань та міжпредметних зв'язків.

Предметну готовність вчителя до навчання учнів визначають такі її складники:

- ундаментальні знання з базових предметів;
- орієнтування в сучасному інформаційному просторі;
- відповідний рівень професійної компетентності.

Саме з цих позицій більшість науковців вважають за доцільне тлумачити термін «готовність» як цілісну особистісну властивість, що передбачає структурне поєднання психологічного, педагогічного та предметного компонентів, які забезпечують продуктивність його професійної діяльності.

Готовність менеджерів освіти до управління якістю виховання визначається нами як складне інтегральне особистісне утворення, активно-дієвий суб'єктивний стан керівника звкладу освіти, що характеризує змобілізованість його сил для забезпечення ефективної управлінської діяльності в сфері виховання.

Стан готовності особистості керівника закладу ЗСО до управління якістю виховання, як важливого складника його професійної діяльності, характеризує ставлення, здатність і організаторські здібності на вирішення актуальної проблеми підвищення ефективності освітнього процесу, відображає не тільки її ефективність, а й можливості подальшого вдосконалення. Якщо підготовка виступає засобом формування готовності до діяльності, то готовність є результатом і показником якості цієї підготовки. Такого

підходу дотримується значна кількість науковців, стверджуючи, що «готовність» – це мета і результат підготовки.

За результатами вивчення наукових джерел нами було уточнено рівні готовності керівників закладами ЗСО до управління якістю виховання: високий, середній та початковий.

Високий рівень готовності характерний для керівників зі стійким інтересом до проблем виховання в педагогічній діяльності та позитивним ставленням до необхідності забезпечувати якість виховання, у яких проявляється необхідність до особистого професійного розвитку та самовдосконалення як до найвищої цінності в ієрархії професійно-педагогічних цінностей. Такий керівник має високий рівень психолого-педагогічних знань, а також знання основ управління якістю виховання, що дозволяє неординарно й творчо підходити до моніторингу рівня вихованості і розвитку учнів. Керівник на цьому рівні має адекватну самооцінку, вміє організувати педагогів на виявлення якості та результативності виховної роботи, здійснювати аналіз результатів якості виховання, володіє здатністю до прогнозування результатів виховання.

Середній рівень готовності характерний для керівників із нейтральним ставленням до визначення якості виховання, ситуативним характером пізнавальних інтересів, хоча в цілому ціннісним розумінням необхідності виявляти якість виховання. Проте наявні знання та вміння репродуктивного та реконструктивного характеру, що унеможливлюють забезпечувати якість виховання в школі; здійснюється безсистемно, епізодично і стосується переважно окремих аспектів виховної роботи. Здатність до професійної творчості та адекватної самооцінки проявляється посередньо.

Початковий (низький) рівень готовності властивий керівникам з індиферентним або відверто негативним ставленням до проблеми виявлення якості виховання в школі, відсутністю інтересу до забезпечення якості виховання. Такі керівники мають фрагментарні, несистематизовані педагогічні знання з основ якості виховання і процедури її моніторингу, не вміють організувати педагогічний колектив на встановлення рівня вихованості і розвитку школярів. Спостерігається відсутність рефлексивної позиції, наявність неадекватної самооцінки.

Розглянемо результати опитування керівників закладами ЗСО з питань якості виховання. Розроблена нами анкета включала такі питання:

2. Як Ви розумієте поняття «якість»?
3. Що Ви розумієте під поняттям «якість виховання»?
4. Чи доцільно визначати якість виховання в школі?
5. Які результати виховання мають визначати його якість?
6. Чи ознайомлені Ви з процедурою моніторингу якості виховання?
7. Чи вмієте Ви та педагогічні працівники Вашої школи практично визначати якісь виховання?
8. Що охоплює процес управління якістю виховання?

Відповідаючи на перше питання респонденти по різному трактували поняття «якіст»: як результат певної роботи (34,6%), як передбачуваний результат (23,7%), як характеристика ефективності певної роботи (25,1%), розробка стратегії школи (8,5%). Інші респонденти не дали відповіді на дане запитання.

Щодо другого запитання анкети, то керівники теж багатогранно визначають «якість виховання», зокрема: як результати виховної роботи (56,2%), як ознака ефективності виховної роботи (36,7%). Інші опитувані вказали на пророоблену роботу та перемоги учнів у змаганнях, конкурсах тощо.

Наступне питання стосувалося доцільності визначення якості виховання, на яке отримали 87,5% позитивних відповідей. Отже, більшість опитаних керівників шкіл усвідомлюють необхідність і важливість встановлення якості виховання.

На запитання «Які результати виховання мають визначати його якість?», думки опитаних були різними. Одні вважають, що це має бути рівень вихованості учнів (49,4%), рівень культури школярів (34,6%), кількість відзнак і нагород, які має школа (25,1%). Для решти дане питання було досить складними і вони не відповіли на нього.

Ще складнішими виявились для керівників наступні два питання: «Чи ознайомлені Ви з процедурою моніторингу якості виховання?» та «Чи вмієте Ви та педагогічні працівники Вашої школи практично визначати якісь виховання?»

Якщо на перше питання ще змогли дати ствердну відповідь 26,7% опитаних, то друге питання було вкрай важким для опитуваних керівників шкіл. Тобто вони майже стовідсотково призналися в тому, що вони практично не вміють науково правильно визначати якість виховання.

Досить важким виявилося останнє питання анкети, яке передбачало визначити провідні ідеї управління якістю виховання.

Більшість опитаних (76,9%), відповідаючи на це запитання, вказали, що це вміле планування та організація виховної роботи в школі, створення виховної системи тощо. Тобто цілісного уявлення про процес управління якістю виховання директори та їх заступники з виховної роботи не мають, що й спонукає до розроблення шляхів удосконалення управління якістю виховання в закладі ЗСО.

У результаті використання таких методів дослідження як анкетування, бесіда, інтерв'ю та аналіз управлінської діяльності керівників шкіл, а також експертної оцінки, де експертами виступали працівники Центру професійного розвитку педагогічних працівників, нами визначено узагальнений рівень готовності керівників ЗЗСО до визначення якості виховання. Результати дослідження представлені в табл 4.1.

Таблиця 4.1.

Розподіл керівників закладів ЗСО за рівнями готовності до управління якістю виховання

Рівні	Керівники шкіл / %		
	директори	заступники	Загалом
Високий рівень	11,6	12,8	11,9
Середній рівень	46,8	47,2	47,0
Низький рівень	41,6	40,0	41,1

Аналіз даних, які подані в табл. 4.1 засвідчує, що тільки 11,9% опитаних керівників віднесені до високого рівня готовності до управління якістю виховання. Майже половина, тобто 47,0% характеризуються середнім рівнем готовності, а решта віднесені до низького (41,1%).

Таким чином, цілісного уявлення про процес управління якістю виховання директори та їх заступники з виховної роботи не мають, що й спонукає до розроблення шляхів удосконалення управління якістю виховання в закладі ЗСО.

4.2. Шляхи удосконалення підготовки керівного складу закладів ЗСО до управління якістю виховання

4.2.1. Усвідомлення керівниками школи необхідності управління якістю виховання

Значущість ролі керівника закладу ЗСО в управлінні якістю виховання зумовлена тим, що:

По-перше, складна, розгалужена система відносин усіх суб'єктів освітнього процесу, яку вибудовує керівник, наявність у життєдіяльності школи непередбачуваних, невизначених ситуацій, дає йому змогу вміло організовувати діагностування і моніторинг ефективності виховного процесу, узагальнювати їх результати, робити висновки та вносити корективи у планування та організацію життєдіяльності учнів. За допомогою керівників вчителі мають можливість отримати досвід різних відносин: ділових, одностатевих і різностатевих, міжособистісних і групових; досвід відносин у вчительському колективі, в основу яких покладається взаємодопомога, взаємна відповідальність, взаєморозуміння, толерантність і повага. Це сприяє розвитку в поведінці педагога гуманістичних орієнтацій, які є невід'ємною складовою професійних цінностей.

По-друге, суб'єкти виховання часто зазнають дефіциту повноцінного спілкування, зміст якого був би для них цікавим, збагачував їх новими знаннями, вміннями, орієнтирами. Директор школи може створити в школі умови, які забезпечували б реалізацію спілкування і міжособистісних відносин, розширення світогляду вчителів, розвиток їхнього творчого потенціалу, сприяли самореалізації в різних видах професійної діяльності.

По-третє, перед керівником закладу ЗСО постає завдання психологічного захисту суб'єктів освітнього процесу від несприятливих і негативних впливів соціального середовища [211].

Отже, діяльність керівника школи є провідною ланкою в управлінні якістю виховання. Саме він стає організатором, координатором і контролером якості як освітнього процесу в цілому, так і якості виховання. Це висуває перед ним низку завдань, а саме:

1. Створювати в закладі ЗСО сприятливий морально-психологічний клімат (творення сприятливого мікросередовища, враховуючи особливості педагогічного колективу).
2. Бути не просто спостерігачем за освітнім і виховним процесом, а забезпечувати умови для вмілого управління ним, що має бути зорієнтованим на всебічний розвиток особистості школяра, вносити необхідні управлінські корективи в систему виховання.
3. Бути зацікавленим організатором взаємин співробітництва в різноманітних видах діяльності шкільного колективу.
4. Бути організатором, консультантом в організації повсякденного життя і діяльності ЗЗСО.

5. Бути координатором зусиль суб'єктів освітнього процесу [152, с. 45].

Ціннісний вимір виховної діяльності не дає змоги втиснути її у вузькі межі функціональних обов'язків керівників закладу ЗСО, приписів та інструкцій. Тобто, можна задати функціональні обов'язки директора і його заступника з виховної роботи як організатора виховної діяльності школи, але не можливо зобов'язати його реалізувати власні цінності у взаємодії з суб'єктами виховної взаємодії.

Тому керівники мають бути вмотивованими до управління якістю виховання, а це міститься, переважно, в середині самої особистості, а не поза нею.

Шлях до ефективного управління якістю виховання лежить через розуміння мотивів професійної діяльності керівника закладу ЗСО. Тільки розуміючи, що рухає людину, що стимулює її, які мотиви лежать в основі його дій, можна націлитися на розробку ефективної системи управління якістю освіти.

Перш за все підкреслимо, що останнім часом в умовах зміни завдань сучасної освіти виникає необхідність по-новому розглянути специфіку мотиваційної сфери управлінської діяльності. Адже, як відзначають сучасні науковці (Т. Афанасьєва, І. Єлисєєва, В. Лазарева, Т. Пуденко), всі можливі варіанти поведінки керівників закладами ЗСО можна звести до двох альтернативних. Кожна з них відрізняється від іншої домінуючою орієнтацією керівних кадрів освіти, а також значущістю для них таких факторів, як результат та витрати. Першу групу складають керівники, які виважено розміряють свої можливості і витрати часу для досягнення необхідного результату, намагаючись виконувати лише те, без чого неможливо обійтися (орієнтація на захищеність, матеріальну стабільність).

Другу групу складають директори закладів ЗСО, які орієнтовані на результат. Вони, як правило, роблять усе, що необхідно для досягнення цілей закладу освіти, тобто докладають стільки зусиль, скільки необхідно для досягнення мети (орієнтація на саморозвиток та самореалізацію), спрямовані на всебічне удосконалення своєї діяльності та педагогічного колективу і досягнення якісних змін в освітньому процесі.

Ця спрямованість зумовлюється загальною особливістю думок та почуттів, специфічних зацікавленостей і бажань, цілей та планів,

які пов’язані з позитивним емоційним настроєм. Увесь цей складний комплекс, який можна означити як стабільну спрямованість на якість навчання і виховання учнів, називають професійною спрямованістю керівника (самомотивацією). Вона являє собою центральну ланку в структурі особистості і педагога, і керівника.

Під мотивами зазвичай розуміють усвідомлені потреби, активні рушійні сили, що визначають нашу поведінку. Не можна зрозуміти людину, не розібравшись у провідних мотивах її поведінки (не випадково в латинській мові дієслово *movere* означає «надати руху», «штовхати», а у французькій – *motive* означає «спонукати») [185].

Перші дослідження у цьому напрямку були проведені психологами й соціологами в США. Результат звівся до відомої формули: кожному з нас подобається відчувати свою значущість; потреба щось значити, бути значущим закладена в будь-якій людині, її можна розглядати як потребу професійного зростання, удосконалення компетентності .

Найвідоміший фахівець сучасності з мотивації А. Маслоу говорить про піраміду мотивів, розрізняючи у ній кілька рівнів. Крім первинних потреб у задоволенні природних інстинктів, прагнення безпеки, захищеності, існують і соціальні потреби. Мотиви, пов’язані із заробітком, завжди відігравали і відіграють зараз важливу роль у будь-якого виду організаціях. Але як тільки людина досягає певного матеріального рівня і почуває себе захищеною, ці мотиви поступаються місцем наступним рівням.

Наступні мотиваційні ступені – відчуття своєї причетності до організації, знаходження визначення, престиж. І, нарешті, вищий мотив у піраміді – самореалізація, тобто прагнення реалізувати і розкрити себе якомога повніше у своїй роботі, у результатах своєї діяльності.

Піраміда мотивів за Маслоу охоплює: фізіологічні потреби (в їжі, житлі, продовженні роду); безпека існування; соціальні потреби (належність до колективу, спілкування, увага до себе, піклування про інших); престижні потреби (авторитет з боку інших, службовий статус, відчуття власної гідності, самоповага); потреби самовираження (в повному використанні і реалізації свої можливостей у досягненні цілей та особистому рості) [153].

Для з’ясування ролі мотивації керівника закладу ЗСО до управління якістю виховання розглянемо сутність і специфіку

професійної мотивації педагога, визначимо потреби, які впливають на бажання директорів шкіл підвищити свій професійний рівень в аспекті управління виховним процесом.

Зазначимо, прагнення людини знайти себе в діяльності й пізнати себе у результатах своєї праці на цей час є безперечним і визнається всіма, оскільки вважається, що професійна спрямованість зумовлює поведінку і діяльність людини у сфері її діяльності не опосередковано, а через сформовану систему потреб. Потреби існують в сучасному світі й базуються на життєвому досвіді минулого, але, насамперед, завжди орієнтовані на майбутнє, в якому тільки і можливе їх задоволення. Синтезуючи таким чином минуле, сучасне і майбутнє, потреба реалізує у собі єдність в часі людської особистості й виступає як важлива необхідна прикмета людського існування.

Як бачимо, значення потреби як одного із факторів, який визначає людське існування, дуже велике. Ми виходимо з того, що потреба – це внутрішній стан людини, який складається в ній під впливом відповідної нестачі. спонукання і потреб індивіда, тобто його мотивації. Саме мотивація сприяє цілеспрямованій активності, що визначає вибір засобів і прийомів дій, їх впорядкування для досягнення цілей. Таким чином, саме мотивація визначає характер ставлення особистості до будь-якої діяльності. А на основі потреб формуються мотиви, що зумовлюють активність суб’єкта у певному напрямі для досягнення конкретних цілей і можуть бути задані ззовні або формуватися.

Аналіз наукового фонду з даної проблематики доводить наявність у науковій літературі безлічі думок щодо тлумачення поняття «мотивація», що пояснюється багатоаспектністю і міждисциплінарним характером цієї категорії, а також різноманітністю поглядів, переконань, методологічних підходів і позицій, з яких по-різному описують суть мотивації зарубіжні та вітчизняні дослідники.

Мотивація як психічне явище у літературних джерелах трактується як сукупність факторів, які визначають поведінку (Ж. Годфруа, К. Мадсен); сукупна система процесів, що відповідають за спонукання і діяльність (В. Вилюнас); досягнення особистих, групових і суспільних цілей (Б. Генкін), напрями і засоби здійснення конкретних форм поведінки (І. Джидарьян); сукупність психічних процесів, які надають поведінці енергетичного імпульсу та загальної

спрямованості (В. Дружинін); динамічний процес формування мотиву (Є. Ільїн); процес дії мотиву і механізм (М. Магомед-Емінов).

Таким чином, у науковій літературі, враховуючи різні визначення мотивації, виокремилися два напрями, що, на нашу думку, доповнюють один іншого і тотожні щодо змісту мотивації, як підпорядкованого по відношенню до мотиву, явище:

1. Мотивація як статичне утворення розглядається із структурних позицій як сукупність чинників чи мотивів, що суб'єктивно особистістю відповідно до її ціннісних орієнтацій, прагнень, інтересів, очікувань (В. Асєєв, Л. Божович та ін.) Отже, виходячи з даної логіки, мотивація зумовлена потребами, цілями особистості, рівнем домагань, ідеалами, світоглядом, спрямованістю й переконаннями особистості.

2. Мотивація як динамічне утворення розглядається як процес, механізм формування мотивів, дія мотиву. На необхідність стадійного чи поетапного розгляду мотиваційного процесу вказували М. Магомед-Емінов, С. Рубінштейн, А. Файзуллаєв, С. Шварц. Розглянемо деякі підходи до етапного розгортання мотиваційного процесу.

М. Дороніна, висвітлюючи мотивацію з позиції структурно-психологічного підходу, виокремлює у мотиваційному процесі п'ять етапів:

1. Виникнення й усвідомлення спонукання.
2. Прийняття мотиву.
3. Реалізація мотиву, під час якого в залежності від конкретних умов, засобів реалізації може змінитися психологічний зміст мотиву і з'явитися його нові функції.
4. Закріплення мотиву, в результаті чого він стає рисою характеру.
5. Актуалізація потенційного спонукання, під яким розуміється усвідомлене чи неусвідомлене виявлення відповідної риси характеру в умовах внутрішньої чи зовнішньої необхідності, звички чи бажання [86].

Дещо спрощено розглядає мотиваційний процес Д. Кокурін [125], зазначаючи, що він відбувається за трьома стадіями: формування мотиву, досягнення об'єкта потреби, задоволення потреби.

Виникнення мотиву, за О. Осовською [170], відбувається за наступними етапами: виникнення потреби, її усвідомлення, зустріч

потреби з образом, трансформування потреби у мотив і його усвідомлення. Таким чином, науковець тлумачить мотив як трансформування стимулами потреби.

На підставі здійсненого аналізу поняття мотивації, мотивацію керівників до управління якістю виховання ми розуміємо як процес формування позитивних мотивів до систематичного моніторингу та діагностування всебічного розвитку вихованців, використання системи управлінських дій з метою встановлення якості виховання, впровадження і розповсюдження інновацій в управлінні якістю виховної роботи, що сприяють ефективному управлінню якістю виховання в закладі ЗСО.

Оскільки актуалізація мотиву є перетворенням його у головний імпульс психологічної активності, що детермінує поведінку особистості, формування мотивації керівників до управління якістю виховання розглядаємо як сукупність актуальних, активно діючих стійких мотиваційних утворень, що спонукають їх до даного виду управлінської діяльності.

Формування позитивної мотивації до управління якістю виховання передбачає врахування особливостей мотиваційного процесу. Так, складність вивчення мотивації, зокрема формування та розвиток її, як свідчать наукові джерела, насамперед, пояснюється тим, що поведінка індивіда здебільшого детермінована не одним мотивом, а їх сукупністю, що створює певну мотиваційну структуру особистості, в якій мотиви перебувають у конкретному співвідношенні один з одним, у залежності від міри спонукальної дії на людину.

Мотивація може проявлятись як стійке утворення особистості і як компонент діяльності. Таким чином, відмінність мотиваційних структур окремих людей, різний ступінь впливу однакових мотивів на різних людей, різний ступінь залежності дії одних мотивів від інших робить мотиваційний процес кожної конкретної людини унікальним і не завжди передбачуваним.

Варто зазначити, що мотивація формується, розвивається, змінюється, перебудовується, актуалізується в процесі діяльності. Функціональні можливості особистості керівника школи можуть сприяти успіху чи невдачам у діяльності, що, у свою чергу, створює новий рівень мотивації або змінює вже створений у минулих видах діяльності. Однак актуалізація мотивації до управління якістю

виховання потребує врахування наявності оптимального рівня мотивації, за якими діяльність відбувається найкраще.

Вивчаючи особливості мотиваційного процесу, науковці акцентують на його мінливості. Оскільки потреби ініціюють мотиваційний процес, то привертає увагу той факт, що самі потреби перебувають між собою у складній динамічній взаємодії, найчастіше суперечать одна одній або, навпаки, підсилюють дії окремих потреб. При цьому складові взаємодії можуть змінюватися в часі, змінюючи спрямованість і характер дії мотивів.

Відтак, актуалізація мотивації до управління якістю виховання відбувається у процесі професійної діяльності, ускладнюється унікальністю, непередбачуваністю, мінливістю, нечіткістю мотиваційного процесу.

Аналіз наукових досліджень і управлінської практики дозволили визначити мотиви, які комплексно складають мотивацію управлінської діяльності. Розглянемо їх.

Процесуально-змістові мотиви, що віддзеркалюють внутрішню мотивацію, – інстринсивні, спонукають до активності самим процесом і змістом управлінської діяльності, а не зовнішніми факторами. Керівнику з такою мотивацією подобається здійснювати управлінську діяльність, проявляти свою інтелектуальну, фізичну і творчу активність. І саме в ході управління якістю виховання з’являється можливість реалізації власних новаторських ідей.

Успіх в управлінні якістю виховання, залежить не тільки від здібностей, навичок, знань, досвіду керівника школи, але й від мотивації досягнення. Як процесуально-змістовий, мотив досягнення виявляється у прагненні досягти високих результатів і підвищити власну професійну майстерність.

Майже тотожною до сутності мотивації досягнення, є мотивація ефективності, тобто прагнення до високої майстерності. Якщо людина має потреби і задовольняє їх у підвищенні ефективності своїх дій, тоді у неї виникає почуття компетентності, яке супроводжується почуттям радості і задоволення, що спонукає її до активності [64].

Ще одним видом внутрішньої мотивації є професійні мотиви, до яких відносять потребу у творчій діяльності і самореалізації, прагнення до пізнання нового, бажання принести користь закладу ЗСО, інтерес до розв’язання виховної проблеми.

Наступна група мотивів, яку ми розглядаємо, – екстринсивні, зумовлені зовнішніми обставинами. До екстринсивних мотивів

відносять просоціальні мотиви, тобто мотиви, що пов'язані з усвідомленням суспільно значущої виховної діяльності, з почуттям обов'язку, відповідальністю перед колективом чи суспільством. У контексті мотивації до управління якістю виховання варто звернутися до мотиву аффіліації (від англ. приєднання) – прагнення до встановлення чи підтримки взаємин з іншими людьми, прагнення до контакту й спілкування з ними. Сутність аффіліації міститься у самоцінності спілкування. Керівник закладу ЗСО, який характеризується таким мотивом, спонукається до даного виду управлінської діяльності прагненням до постійного контакту з суб'єктами освітнього процесу.

На процес управління якістю виховання також впливає і стиль управління. Саме педагогічний стиль керівника школи є тим інструментом, за допомогою якого в учителів може формуватися позитивне самосприйняття, «Я-концепція», почуття власної гідності, на основі яких закладаються професійні й особистісні якості.

У психолого-педагогічній літературі розрізняють авторитарний і демократичний стилі педагогічного управління. Для ефективності управління якістю виховання важливого значення набуває демократичний стиль, який сприяє підвищенню готовності індивіда позитивно сприймати себе та інших, розвитку в нього громадянських чеснот, почуття власної гідності, здатності виробляти власну думку та усвідомлювати своє право на її відстоювання, формуванню вміння критично ставитися до інформації, ухвалювати рішення і нести за них відповідальність, сприймати себе як суб'єкта власної діяльності та суспільного життя, а не бути пасивним об'єктом, яким керують чи опікуються.

Авторитарність чи демократичність набувають відображення в комунікативній складовій стилю управління. Вона проявляється у використанні різних вербальних і невербальних прийомів для заохочення суб'єктів виховання до дотримання норм і правил поведінки, оцінювання їхніх успіхів або реакцій на невдачі чи порушення дисципліни, тобто «зворотному зв'язку». Характер «зворотного зв'язку» буде різним у керівника закладу ЗСО, якому притаманний авторитарний чи демократичний стилі спілкування з учителями. Так, комунікативний стиль авторитарного керівника вирізняється зазвичай скупими формами позитивного «зворотного зв'язку», широким використанням директив, наказів, доган. Демократичний керівник, навпаки, прагне створити теплу атмосферу

взаємної поваги та умов, за яких можуть професійно зростати педагогічні працівники.

Позитивні очікування щодо керівника допомагають вчителю сприймати істинну інформацію про свої досягнення в сфері виховання та розглядати свої невдачі конструктивно з погляду їх подолання. Тобто позитивна модальність очікувань щодо керівника допомагає педагогам реально оцінювати свої досягнення та планувати свою виховну роботу так, щоб кожен черговий крок був спрямований на подолання труднощів і на розвиток власних умінь. Зіткнення з реальністю в атмосфері, що створюється теплим ставленням керівництва та їхньою готовністю прийняти педагога, є необхідною умовою формування в нього реального позитивного уявлення про саму себе.

Отже, реалізація позитивних очікувань учителів щодо керівника підвищує впевненість педагога в собі, сприяє задоволенню її потреби у визнанні, веде до підвищення позитивного емоційно-ціннісного ставлення до самої себе, переживається як емоційний комфорт у сфері «Я».

4.2.2. Формування у керівників школи досвіду управління якістю виховання

Формування у керівників закладів ЗСО досвіду управління якістю виховання визначається його здатністю до самоосвітньої діяльності або ж до активної методичної роботи. Саме методична робота, яка організовується в закладах ЗСО або ж Центрамих професійного розвитку педагогічних працівників. Діяльність даних Центрів спрямована на вирішення таких завдань: сприяння професійному розвитку педагогічних працівників, їх психологічна підтримка та консультування. Центр відповідно до покладених на нього завдань:

1) узагальнює та поширює інформацію з питань професійного розвитку педагогічних працівників;

2) координує діяльність професійних спільнот педагогічних працівників;

3) формує та оприлюднює на власному веб-сайті бази даних програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників, інші джерела інформації (веб-ресурси), необхідні для професійного розвитку педагогічних працівників;

4) забезпечує надання психологічної підтримки педагогічним працівникам;

5) організовує та проводить консультування педагогічних працівників, зокрема з питань: планування та визначення траєкторії їх професійного розвитку; проведення супервізії; розроблення документів закладу освіти; особливостей організації освітнього процесу за різними формами здобуття освіти, у тому числі з використанням технологій дистанційного навчання; впровадження компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, інклюзивного підходів до навчання здобувачів освіти і нових освітніх технологій.

Розвиток досвіду управління якістю виховання керівників шкіл у системі методичної роботи може бути досягнутий лише тоді, коли сама ця робота буде роботою творчою. Якщо колектив Центру працює творчо, з'являється значний резерв економії часу і сил у керівників школи, що відкриває нові можливості для творчого зростання.

Необхідна умова методичного забезпечення управління якістю виховного процесу – наявність об'єктивних даних про особистість і професійні якості кожного керівника закладу ЗСО. Слід використовувати діагностування керівних кадрів шляхом відвідування спеціалістами Центру позакласних заходів; аналізувати виступи вчителів на засіданнях педагогічної ради, науково-практичних конференціях, методичних об'єднаннях, педагогічних консиліумах, їх участь в роботі творчих груп тощо. Але найбільш ефективним методом вивчення проблем, які виникли під час планування і організації виховної роботи є використання діагностичних анкет.

Для того, щоб керівники вміли грамотно відповідати на питання анкети, треба провести значну роботу, яка включає, зокрема, навчання педагогів навичкам самоаналізу своєї управлінської діяльності (адже для якісного діагностування необхідно, щоб кожний керівник школи зумів розібратися в сильних і слабких сторонах своєї професійної діяльності, зміг дати об'єктивну оцінку своєї праці). Якщо керівник навчився правильно аналізувати свою управлінську діяльність, він уже зробив крок до підвищення педагогічної майстерності.

Після коригування керівниками методичних об'єднань, спеціалістами Центрів діагностичних анкет керівників шкіл, варто за результатами діагностування скласти загальну діагностичну карту. Карта може мати такий вигляд: по горизонталі – прізвища всіх

керівників, по вертикалі – основні, найбільш актуальні проблеми управління виховним процесом, які були вміщені у діагностичних анкетах керівників. Умовними позначками фіксується, що в роботі педагога добре, задовільно, а з яких питань йому необхідна методична допомога. В останній горизонтальній колонці карти проти прізвища кожного керівника вказуються колективні форми з підвищення педагогічної майстерності (робота в методичному об'єднанні керівників, участь у роботі школи передового досвіду, творчій групі, наставництво, робота в психолого-педагогічному семінарі тощо) з урахуванням результатів діагностування.

Аналіз кожної колонки діагностичної карти по горизонталі дає змогу спеціалісту Центру знати можливості всіх керівників закладами ЗСО ОТГ щодо кожного аспекту управління виховним процесом у тому числі й управління якістю виховання, допомагає спланувати методичну роботу з урахуванням потреб і можливостей директорів шкіл та їх заступників з виховної роботи, намічати конкретні шляхи її удосконалення, вибираючи єдину науково-методичну проблему (тему), а також наявно бачити, кому з них потрібна методична допомога і хто її може надати.

Аналізуючи кожну колонку діагностичної карти по вертикалі, можна виявити психолого-педагогічну підготовку, рівень управлінської майстерності кожного керівника, спланувати індивідуальну роботу з ним для підвищення рівня управлінського досвіду.

Діагностування дає змогу мати відомості щодо здатності кожного керівника розв'язати конкретні проблеми управління виховним процесом, уявляти динаміку змін, розв'язати питання впровадження передового педагогічного досвіду, нових виховних технологій, оптимально планувати методичну роботу, радикально вдосконалювати його зміст і форми, надавати необхідну допомогу кожному педагогічному працівникові.

Методична робота з питань управління якістю виховання може включати такі організаційні форми:

- індивідуальні (самоосвіта, стажування, наставництво, консультації);
- колективні постійно діючі (методичні об'єднання (кафедри, асоціації), творчі групи, школи передового педагогічного досвіду тощо);

- колективні періодичні (педагогічні читання, методичні конференції, семінари, семінари-практикуми, методичні оперативні наради, лекторії, групові консультації тощо) [122].

Основними методами проведення методичної роботи є: лекції, доповіді, інформації, повідомлення, практичні заняття, диспути, бесіди, захист моделі сучасної школи тощо.

Вирішальною ланкою системи методичної роботи є самоосвітня праця керівника закладу ЗСО. Навіть найдосконаліша колективна система методичної роботи не може врахувати індивідуальної потреби педагога у новітній інформації, ознайомити його з необхідною літературою з проблеми виховання. Це може бути забезпечено шляхом самостійної роботи менеджерів освіти, яка є елементом професійної діяльності кожного з них, обираючи зміст, форми, прийоми і засоби управління якістю виховної роботи.

Одна з важливих форм участі у методичній роботі – наставництво. Досвідчені керівники передають своїм колегам секрети професійної та управлінської діяльності, кращі традиції української національної системи виховання, допомагають молодим менеджерам освіти у плануванні та організації виховної діяльності, у роботі з батьками тощо. Важливо, щоб наставництво не було епізодичним, було плановим, мало перспективний характер.

Проведення методичної консультації – одна з найефективніших форм індивідуальної методичної роботи. Спеціаліст Центру виявляє недоліки у роботі керівників шкіл і планує надання індивідуальної методичної допомоги. Доцільно, щоб план заходів опрацьовувався спільно з керівником, для якого вони призначені. Спеціаліст Центру може порекомендувати керівникові певним чином організувати свою самоосвітню роботу, дає йому систему індивідуальних методичних завдань (наприклад, розробити пам’ятку для аналізу виховного заходу). Спільно з директором або заступником з виховної роботи розробляє для нього систему діагностування якості виховної роботи, відвідує й аналізує позакласні виховні заходи кращих учителів.

Домінуючою формою методичної роботи є методичні об’єднання (кафедри, асоціації) керівників ЗЗСО.

Керує роботою методичного об’єднання голова, який обирається членами методоб’єднання на два роки. Засідання методоб’єднання проводяться орієнтовно шість разів на навчальний рік.

У діяльності методоб’єднання практикуються різні види роботи, але найбільшого поширення набули заслуховування й обговорення

доповідей, ділові та рольові ігри, взаємовідвідування відкритих виховних справ, бібліографічні огляди, вивчення методичних матеріалів, практичні заняття з керівниками, тренінги тощо.

Серед колективних форм методичної роботи останнім часом добре зарекомендували себе творчі групи керівників шкіл, які створюються з метою впровадження досягнень педагогічної науки і педагогічного досвіду в виховний процес.

Творчі групи – це організовані (три-сім осіб) колективи ініціативних, досвідчених творчих працівників освіти, які поглиблено вивчають, запропонований педагогічною наукою шлях розв'язання проблеми і забезпечують творче впровадження її в практичну діяльність педагогічних працівників. Створення цих груп зумовлено необхідністю внесення змін у ритм роботи, який склався, сприйняття нових педагогічних ідей. Прикладом для інших керівників має стати група найбільш досвідчених і теоретично підготовлених педагогів, які до того ж усвідомлюють необхідність і можливість внесення певних змін в управління виховним процесом, його якістю, бажають проводити цілеспрямовану роботу щодо удосконалення освітнього процесу. Саме таку творчу групу можна вважати першопрохідцем у цій справі.

У системі методичної роботи виправдали себе школи передового досвіду. Це одна із форм підвищення кваліфікації керівних працівників, один із способів поширення і впровадження кращого педагогічного досвіду, а також джерело формування упрравлінської майстерності. Школи передового досвіду (ШПД) організовуються на базі досвіду кращих керівників шкіл, який дістав схвалення. Оскільки кількість слухачів у школі невелика (5-10 осіб), це дає змогу глибше диференціювати процес оволодіння кращим досвідом

Семінар-практикум – активно сприяє впровадженню нового. Мета практикуму – практично навчити директорів шкіл та їх заступників здійснювати моніторинг та діагностування якості виховання, розв'язанню виховних завдань, плануванню виховної роботи на основі результатів діагностування, впровадженню інноваційних технологій виховання тощо.

Розвитку колективної творчості керівників закладів ЗСО сприяють науково-практичні конференції, педагогічні читання з питань виховання.

Розглянемо й нетрадиційні форми методичної роботи, які носять інноваційний характер і все ширше застосовуються у практиці. Чому вони називаються нетрадиційними?

По-перше, тому, що вони не входять до традиційних, базових організаційних форм методичної роботи. По-друге, більшість з них мають інноваційний характер, відзначаються новизною. По-третє, спрямовані на максимальну активізацію практичної діяльності керівників закладами ЗСО. По-четверте, розширюють можливості методичної роботи, роблять її динамічною, активно-творчою.

Аналіз науково-літературних джерел, діяльності і творчого пошуку фахівців методичних служб дає змогу визначити нетрадиційні організаційні форми методичної роботи. Це: фестиваль педагогічних ідей і знахідок; методичний фестиваль; педагогічна олімпіада; методичний аукціон; ярмарок педагогічної творчості; педагогічний КВК; методичний ринг; педагогічний ринг; методичний діалог; конкурс «керівник школи року»; проблемний стіл; управлінський консиліум; ділова гра; рольова гра; педагогічний портрет творчого керівника школи; ігрове конструювання; аналіз конкретних управлінських ситуацій; тренінг; панорама методичних навинок; методичний міст; мікрогрупа; методична естафета; педагогічні роздуми; клуб творчих керівників шкіл; творчий салон; освітянські вечори; педагогічна вікторина; творчі зустрічі тощо.

Використання в єдності різних форм методичної роботи з тими чи іншими категоріями менеджерів освіти дає змогу поліпшити управління якістю виховання в закладах загальної середньої освіти.

ВИСНОВКИ

Якість виховання – це характеристика виховної роботи, що визначається сукупністю властивостей, які відображають рівень всебічного розвитку особистості здобувача освіти і відповідають інтересам суспільства і держави. Якість виховання є характеристикою виховного процесу і його результатів, що виражає ступінь їхньої відповідності поширеним у суспільстві уявленням про те, яким має бути виховний процес і якій меті він має служити, виражається в системі індикаторів (показників, нормативів) цілісного фізичного, інтелектуального, соціального і духовного розвитку особистості, яка відбиває ступінь задоволення очікувань різних учасників освітнього процесу, а також ступінь досягнення висунутих перед освітою і вихованням мети і завдань.

Управління якістю виховання є важливим складником і частиною менеджменту освіти, що спрямована на виконання вимог до самої якості виховання. Управління якістю виховання передбачає активний вплив керуючої підсистеми на об’єкт управління, що приводить до зміни його стану. Тому його можна вважати активним способом впливу на якість.

Під управлінням якістю виховання розуміємо цілеспрямований і безперервно здійснюваний вплив на процеси і умови виховної діяльності, що забезпечує досягнення мети, завдань та прогнозованих результатів виховання, які найкраще відповідають потребам суспільства, держави і суб’єктів виховання (педагогів, батьків, учнів).

До чинників, що негативно позначаються як на якості освіти загалом, так і на якості виховання, відносимо:

– тривала невизначеність ідеологічних установок розвитку держави (затягнувся процес пошуку національної ідеї, консолідації суспільства);

– нарощування відкритої соціальної нерівності, яка нівелює права частини громадян на забезпечення дітям якісної освіти, змістовне дозвілля;

– демографічна та економічна кризи, що зумовили значні зміни у мережі закладів освіти, особливо у сільській місцевості, зменшення витрат на всі види організації навчально-виховного процесу;

– постійне погіршення екологічної ситуації, частотність екологічних катастроф, епідемій збільшились ризики для дитячого здоров’я; розхитування ролі сім’ї, як найважливішого соціального

інституту стабільного розвитку держави, зумовило поширення безвідповідального батьківства, насильства над дітьми; бурхливий розвиток ЗМІ, доступ дітей до неякісної інформації, засилля реклами безмежного споживання тощо.

Констатовано, що для управління якістю виховання необхідно вивчати не стільки рівень вихованості учнів, скільки їх фізичний, інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток, на чому наголошується і в Законі України «Про загальну середню освіту», де зазначається, що стратегічним завданням будь-якого закладу ЗСО, є створення умов для всебічного розвитку, допомогти вихованцю, стимулюючи його життєву активність, стати суб'єктом власного життя, суб'єктом власного життєтворення. Проте життєва активність – це не лише результат виховних зусиль, а й необхідна передумова подальшого саморозвитку дитини, її фізичної, психічної, соціальної та духовної сфери; формування її як особистості, як громадянина, що має жити у демократичному суспільстві. Бути суб'єктом – це значить бути життєво активним. Таким чином рівень життєвої активності школяра може виступати показником розвитку фізичної, психічної, соціальної та духовної сфери особистості школяра, індикатором ефективності та якості виховання, оскільки активність виступає з одного боку передумовою розвитку особистості, а з другого – результатом.

Ефективність управління якістю виховання визначається прогностичним плануванням та педагогічно доцільною організованою життєдіяльністю учнів, яка включає фізично-оздоровчу, навчально-пізнавальну, предметно-перетворювальну, соціально-комунікативну та оцінно-орієнтаційну. У життєдіяльності особистість розкриває і розвиває свої сутнісні сили, засвоює і закріплює найважливіші соціально-моральні цінності, проявляє активність. Здійснюючи свою діяльність, люди залежать від об'єктивних обставин, водночас вони самі змінюють обставини свого життя. У кінцевому підсумку виходить, що діяльність людей і об'єктивні обставини при їх відносній протилежності утворюють єдине діалектичне взаємопов'язане ціле.

Для успішної реалізації функцій виховання педагогам необхідно, з одного боку, використовувати у вихованні та розвитку школярів різноманітні види і форми життєдіяльності, а з другого – виділити в широкому спектрі діяльності якийсь один вид в якості системоутворюючого, який виконує провідну роль у побудові

виховної системи та формуванні неповторної індивідуальності школяра.

Діяльність керівника закладу ЗСО є провідною ланкою в управлінні якістю виховання. Саме він стає організатором, координатором і контролером якості і освітнього процесу в цілому, так і якості виховання.

Узагальнення наукових праць, які присвячені вивченню готовності фахівців до професійної діяльності, дав змогу констатувати, що готовність до управління якістю виховання можна розглядати як складне інтеграційне особистісне утворення, активно-дієвий суб'єктивний стан педагогічного працівника, що характеризує мобілізованість її сил для виконання поставленого професійного завдання.

На основі вичення наукових джерел, передового педагогічного досвіду та результатів діагностування визначено такі шляхи удосконалення процесу управління якістю виховання в закладі ЗСО: позитивна мотивація керівників шкіл на управління якістю виховання, набуття ними досвіду управління якістю виховання в системі методичної роботи.

Формування професійного досвіду в керівників шкіл з управління якістю виховання найбільш успішно забезпечуватиметься поєднанням традиційних форм методичної роботи (методичні роб єднання, семінари-практикуми, педагогічні читання, конференції тощо), так і нетрадиційні (фестиваль управлінських ідей і знахідок, методичний аукціон, ярмарок педагогічної творчості, педагогічний ринг; методичний діалог, конкурс «керівник школи року», управлінський консиліум, ділова та рольова гра, педагогічний портрет творчого керівника школи, ігрове конструювання, аналіз конкретних управлінських ситуацій, тренінг, панорама методичних навинок, методичний міст, клуб творчих керівників шкіл тощо.

Використання в єдності різних форм методичної роботи з тими чи іншими категоріями менеджерів освіти дає змогу поліпшити управління якістю виховання в звкладах загальної середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алєксєєнко Т. Ф., Коваленко О. І. Формування соціально-моральної позиції у старшокласників : монографія. Вінниця: Планер, 2011. 230 с.

2. Ананьев Б. Г. Социальные ситуации развития личности и ее статус: хрестоматия по психологии / под ред. А. В. Петровского. Москва: Просвещение, 1987. С. 134–140.

3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1968. 340 с.

4. Андрос М. Є. Курс «Психічне здоров'я особистості» та можливості його впровадження в освітянських установах. *Філософія освіти в сучасній Україні:* матер. Всеукр. наук.-практ. конф. Київ: ІСДО,1996. С. 400–402.

5. Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление. Москва: Мысль,1998. 255 с.

6. Арват Ф. С., Коваленко Є. І., Кириленко С. В. та ін. Культура спілкування. Київ: ІЗМН, 2001. 328 с.

7. Арефьева Г. С. Социальная активность: проблема субъекта и объекта в социальной практике и познании. Москва: Мысль, 2004. 230 с.

8. Арсеньев А. С. Проблема цели в воспитании и образовании. *Философско-психологические проблемы развития образования.* Москва: Наука, 1991. 86 с.

9. Архангельский Л. М. Нравственное воспитание. Москва: Мысль, 2009. 303 с.

10. Асмолов А. Г. Психология личности. Москва: Изд-во МГУ, 1990. 367 с.

11. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. Москва: Изд-во МГУ, 1979. 150 с.

12. Баєв Б. Ф. Психологічне вивчення учнів. Київ: Радянська школа, 1997. 143 с.

13. Бамбуркін О. П., Гасман М. І., Георгіца П. І. Фізичне виховання в сільській школі. *Рідна школа.* 2004. № 9. С. 56–57.

14. Беляков С**.** А**.** О системных аспектах организации управления образованием. *Университетское управление: практика и анализ.* 2006.№1 (41). С. 32 – 41.

15. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание. Москва: Педагогика, 1988. 285 с.

16. Бестужев-Лада И. В., Варыгин В. Н., Малахов В. А. Моделирование в социологических исследованиях. Москва: Наука, 1987. 293 с.

17. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2-х книгах. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: наук. видання. Київ: Либідь, 2003. 280 с.

18. Бех І. Особистість: два наукових погляди на виховання та розвиток. *Рідна школа.* 2012. № 8–9. С. 4–7.

19. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ-Чернівці: «Букрек», 2018. 320 с.

20. Бех І. Д. Проблема методів виховання в сучасній школі. *Педагогіка і психологія*. 2006. № 4. С. 136–141.

21. Бех І. Д. Довільна поведінка школярів як мета виховання. *Рідна школа.* 2003. № 9. С. 29–33.

22. Білецька І. О., Коберник О. М. Методи і засоби особистісно орієнтованого виховання : навч.-метод. посіб. Умань: СПД Жовтий, 2009. 148 с.

23. Білецька І. О., Коберник О. М. Педагогіка партнерства та її реалізація в творчій спадщині В. Сухомлинського. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Випуск 171. Кропивницький: «КОД», 2018. С. 34–39.

24. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи. Київ: ІЗМН, 1997. 192 с.

25. Битинас Б. П. Структура процесса воспитания: методологический аспект. Каунас: Швиеса, 1984. 190 с.

26. Битинас Б. П., Катаева Л. И. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы. *Сов. педагогика.* 1994. № 7. С. 64–68.

27. Битинас Б. П., Маслова Н. Ф. Педагогическое прогнозирование воспитательного процесса. *Сов. педагогика.* 1986. № 6. С. 42–45.

28. Блонский П. П. Задачи и методы новой народной школы. *Избр. пед. произведения.* Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1961. С. 101–144.

29. Богачик Т. *С.,* Якименко Л. *В.,* Волошин *З. В.* Сучасні технології освітнього моніторингу. *Управління школою*. 2009. № 5. С. 20–31.

30. Богданов В. А. Системологическое моделирование

личности в социальной психологии. Ленинград: Изд.-во ЛГУ, 1987. 168 с.

31. Богданова І. М. Оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій. *Педагогіка і психологія.* 1997. № 4. С. 174–184.

32. Богоявленская Д. Б. Психологические основы интеллектуальной активности: автореф. дис. … докт. психол. наук: Москва, 1987.-34с.

33. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону: Изд.-во Ростов-на-Дону ГПИ, 1983. 187 с.

34. Божович Л. И., Славина Л. С. Психическое развитие школьника и его воспитание. Москва: Педагогика, 1979. 243 с.

35. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації. Київ: ІЗМН, 1996. 232 с.

36. Бойко А. Н. Теория и методика формирования воспитывающих отношений в общеобразовательной школе. Киев: Высшая школа, 1991. 266 с.

37. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания. *Педагогика.* 1995. № 4. С. 29–36.

38. Бондаревская Е. В., Крупеня З. Б. Исследование особенностей оценочных суждений старших школьников. *Сов. педагогика.* 1970. № 12. С. 56–66.

39. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості – громадянина. *Педагогіка і психологія.* 1997. № 1. С. 144–150.

40. Братусь Б. С. Психологические аспекты нравственного развития личности. Москва: Знание, 1972. 64 с.

41. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психологической диагностике. Киев: Советская школа, 1989. 312 с.

42. Бутківська Т. В. Ціннісний вимір соціалізації учнів. *Педагогіка і психологія.* 1997. № 1. С. 130–137.

43. Василенко В. А. Ценность и оценка. Київ: Наук. думка, 1964. 160 с.

44. Василенко И. В. Взаимодействие школы и социальной среды микрорайона в воспитательной работе с учащимися: автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01. Киев, 2002. 24 с.

45. Василенко Н. В. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності: монографія. Вінниця: ПП «ТД “Едельвейс і К”», 2010. 224 с.

46. Васильев Ю. В. Педагогическое управление. *Педагогика*. 1982. № 11. С. 59–69.

47. Ващенко Г. Виховний ідеал: підручник для педагогів, вихователів, молоді та батьків. 3-тє вид., допов. і переробл. Полтава, 1994. Т. 1. 192 с.

48. Ващенко Т. Діагностика моральних цінностей особистості школярів. *Рідна школа.* 1996. № 3. С. 24–25.

49. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: монографія. Київ: Тираж, 2005. 380 с.

50. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь: Перун, 2005. 1440 с.

51. Виличковский Э. С. Физическое воспитание в семье. Київ: Рад. школа, 1987. 183 с.

52. Виховання зростаючої особистості: ціннісний вимір: колективна монографія / за ред. О. М. Коберника. Умань: Візаві, 2019. 222 с.

53. Вишневський О. І. Український виховний ідеал і національний характер. (витоки, деформації і сучасні виклики). Дрогобич: Видавець Святослав Сурма, 2010. 160 с.

54. Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии: в 6 т. Москва: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 244–385.

55. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. 135 с.

56. Воротилов В**.,** Шапоренко Г. Анализ основных подходов к определению качества образования. *Высшее образование в России.* 2006. № 11. С. 49–51.

57. Вопросы воспитания: системный подход. / под ред. Л. И. Новиковой. Москва: Прогресс, 1981. 135 с.

58. Вопросы диагностики и прогнозирования в воспитании учащихся: сб.научн.тр. Вып. 1. Красноярск: КГПИ, 1979. 128 с.

59. Гагарін М. І., Коберник О. М., Прищепа С. М., Ткачук М. М. Проектування виховної системи загальноосвітнього навчального закладу: теорія, історія, практика: монографія / за заг. ред. О. М. Коберника. Умань: ФОП Жовтий, 2016. 338 с.

60. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: учеб.-метод. пособие. Москва: Академический проект, 2004. 240 с.

61. Галузинский В. М. Индивидуальный подход в воспитании учащихся. Київ: Рад. школа, 1972. 164 с.

62. Гільбух Ю. З., Киричук О. В. Шкільний клас: як пізнавати й виховувати його душу. Київ: Генеза,1994. 208 с.

63. Гличев Л. В. Основы управления качеством продукции. Москва: АМН, 1998. 234 с.

64. Голубев Н. К. Диагностика и прогнозирование воспитательного процесса. Ленинград: ЛГПУ, 1988. 85 с.

65. Голубев Н. К., Битинас Б. П. Введение в диагностику воспитания. Москва: Педагогика, 1989. 158 с.

66. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

67. Гончаренко С. У. Від педагогіки драми до нової філософії. *Рідна школа.* 1993. № 10. С. 2–7.

68. ГОСТ ISO 9000-2011: 2013. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. [Введения 2013-01-01]. URL: https://docs.cntd.ru/document/1200093424 (дата звернення: 13.09.2021).

69. Гречаник О. Є. Управління виховною роботою в школі. Харків: Вид. група «Основа», 2013. 240 с.

70. Григор'єв А. Й., Завіна В. І. Психолого-педагогічна діагностика. Київ: Преса України, 2005. 448 с.

71. Гриньова М. В., Коберник О. М., Малаканова Л. В., Сорокіна Г. Ю. Основи сучасного виховання: навчальний посібник. Полтава: ПП «Астрая», 2015. 345 с.

72. Грицай Ю., Журецький Я. Теорія і практика управління сучасною школою: навч.-метод. посібник. Миколаїв: МДПУ, 2002. 256 с.

73. Гуревич К. М., Горбачева Е. И. Умственное развитие школьников: критерии и нормативы. Москва: Знание, 1992. 67 с.

74. Гусєв В. І. Спроба демократичного управління школою. *Директор школи.* 2001. № 1. С. 5–9.

75. Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті. Київ: Шкільний світ, 2007. 120 с.

76. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах. *Науковий часопис*

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. / ред. кол. О. Г. Мороз, Н. В. Гузій та ін. Київ: НПУ, 2006. С. 14–19.

77. Давыдов В. В. Теория деятельности и социальная практика. Вопр. философии. 1996. № 5. С. 52–62.

78. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 Т. Москва: Рус. Язык, 1989. Т. 1. 684 с.

79. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: монография. Новосибирск : Из-во НИНКи ПРО, 2005. 230 с.

80. Демченко О. П. Виховні ситуації в особистісно зорієнтованому просторі початкової школи: монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2014. 416 с.

81. Дем'янюк Т. Д. Організація виховного процесу в сучасному загальноосвітньому закладі. Суми: Антей, 2006. 384 с.

82. Денисенко А. О. Організація моніторингу виховної системи вищих педагогічних навчальних закладів: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Харків, 2008. 220 с.

83. Дзуцев Э. С. О педагогическом содержании категории «деятельность». *Сов. педагогика.* 1987. № 8. С. 84–86.

84. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей / под ред. Д. Б. Эльконина, Л. А. Венгера. Москва: Просвещение, 1981. 204 с.

85. Дидактика современной школы / под. ред. В. А. Онищука. Київ: Рад. школа, 1987. 351 с.

86. Діагностичні методики вивчення групи та колективу учнів: методичні рекомендації / укл.: О. М. Коберник, Г. І. Кагальняк, Г. О. Шулдик. Умань: УДПІ, 1992. 44 с.

87. Дороніна М. С. Управління економічними та соціальними процесами підприємства: монографія. Харків: вид.ХДЕУ, 2003. 444 с.

88. Дошкольное образование: словарь терминов / сост.: Н. А. Виноградова и др. Москва: Айрис-пресс, 2005. 400 с.

89. Дубасенюк О. А. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12–28.

90. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности / Минск: БГУ, 1976. 175 с.

91. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

92. Жерносек І. П. Науково-методична робота в навчальних закладах системи загальної середньої освіти: монографія. Київ: Київ. обл. ін-т післядиплом. освіти пед. кадрів, 2000. 124 с.

93. 118. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 03. 07. 2020 р. № 764-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення: 20.09.2020).

94. Захаренко О. А. Поради колезі, народжені в школі над Россю. Черкаси: Агрополіс, 2002. 93 с

95. Захаренко О. А. Мазурик С. М. Школа над Россю. Київ: Рад. школа,1979. 154 с.

96. Зеличенко А. И. Психология духовности. Москва: Изд-во трансперсонального института, 1996. 400 с.

97. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії. Київ: Україно-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.

98. Изучение личности школьника учителем / под. ред. З. И. Васильевой. Москва: Педагогика,1991. 79 с.

99. Ігнатенко П. Р. Аксіологія виховання: від термінології до постановки проблем. *Педагогіка і психологія.* 1997. № 1. С. 118–123.

100.Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: пер. с нем. Москва: Педагогика, 1991. 240 с.

101.Ісаєва Л. М. Модель Школи сприяння здоров'ю як спосіб організації життєдіяльності шкільного співтовариства. *Наша школа*. 2008. № 4. С. 53–58.

102.Каган М. С. Человеческая деятельность. *Опыт системного анализа.* Москва: Политиздат, 1974. 328 с.

103.Каган М. С. О духовном: опыт категориального анализа. *Вопр. философии.* 1985. № 9. С. 91–102.

104.Калмыкова З. И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики. *Проблемы диагностики умственного развития учащихся* / под ред. З. И. Калмыковой. Москва: Изд-во МГУ, 1976. С. 10–18.

105.Карамушка Л. М. Психологічні основи управління у системі середньої освіти. Київ: Інститут психології АПН України, 1997. 179 с.

106.Карпенко Л. А. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 512 с.

107.Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: навч. посіб. Київ: Вища школа, 1997. 304 с.

108.Касьянова О. М. Моніторинг управління навчальним закладом. Харків, 2004. 150 с.

109.Качалова Л. П. Мониторинг процесса интеграции психолого-педагогических знаний студентов. *Педагогика.* 2000. № 9. С. 60–65.

110.Кац А. М. Качество образования: подлинный смысл и бессмысленные процедуры. *Директор школы.* 2001. № 3. С. 39–50.

111.Кільова Г. О. Якість освіти як ключова категорія менеджменту освіти. *Освіта та педагогічна наука. 2012.* № 5 – 6. С.24-28.

112.Киричук О. В. Основні принципи і структура організації виховного процесу в школі. *Рідна школа.* 1991. № 2. С. 3–11.

113.Киричук О. В. Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України. *Рад. школа.* 1991. № 5. С. 33–40.

114.Киричук О. В. Проблеми психології педагогічної взаємодії. *Психологія.* Київ, 1991. Вип. 37. С. 4–10.

115.Киричук О. В. Формування в учнів активної життєвої позиції. Київ: Рад. школа, 1983. 136 с.

116.Киричук О., Федорченко О. Функції психодіагностики у навчально-виховному процесі. *Початкова школа.* 1992. № 11–12. С. 5–10.

117.Киричук В. О. Управління розвитком особистості учня засобами педагогічного проектування: монографія. Київ: Інформаційні системи, 2009. 164 с.

118.Коберник О. М. Організація життєдіяльності учнів сільської школи. Київ: ТОВ «Міжнар. фін. Агенція», 1998. 92 с.

119.Коберник О. М. Управління виховним процесом у загальноосвітньому навчальному закладі. Київ: Науковий світ, 2003. 230с.

120.Коберник О. М. Моніторинг якості виховання в загальноосвітньому навчальному закладі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: Зб. наук. праць УДПУ. 2014. №29. С.34-39.

121.Коберник О. М. Категорія «виховання» в педагогічному дискурсі. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: Зб. наук. праць УДПУ, 2020. Вип.2 (22). С.70-81.

122.Коберник О. М., Гагарін М. І. Менеджмент в освіті: навчальний посібник. Умань: ПП Жовтий, 2011. 2 вид. 277 с.

123.Кобзар Б. С., Макарова Л. І. Педагогічна діагностика і виховний процес. *Рідна школа.* 1992. № 2. С. 67–72.

124.Козаков В. А., Дзвінчук Д. І. Мета як основний фактор ефективного освітнього менеджменту. *Освіта і управління.* 2001. Т. 1. № 3. С. 31–35.

125.Кокурин Д. Мотивация в профессиональной деятельности руководителей школ. *Народное образование.* 2004. № 1. С. 34–36.

126. Кондрашова Л. В., Лаврентьєва О. О., Зеленкова Н. І. Методика організації виховної роботи в сучасній школі: навч. посіб. Кривий Ріг: КДПУ, 2008. 187 с.

127. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти. *Виховна робота в закладах освіти України.* Вип. 2. Київ: ІЗМН, 1998. С. 179–192.

128. Коровкин М. В., Могильницкий С. Б., Чучалин А. И. Система менеджмента качества в вузе. *Инженерное образование.* 2005. № 3. С. 62–73.

129. Короткий тлумачний словник української мови / уклад. Д. Г. Гринчишин, Л. Л. Гумецька, В. Л. Карпова та ін. Київ: Радянська школа, 1978. 296 с.

130. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Рад. школа, 1986. 609 с.

131. Красовицький М. Ю. Виховна робота в школі: досвід і проблеми. Київ: Освіта, 1992. 183 с.

132. Красовицкий М. Ю. Конечный результат в планировании воспитательной работы. *Народное образование.* 1987. № 8. С. 57–59.

133. Короткий тлумачний словник української мови / уклад. Д. Г. Гринчишин, Л. Л. Гумецька, В. Л. Карпова та ін. Київ: Рад. шола, 1978. 296 с.

134. Кремень В. Г. Національна освіта як соціокультурне явище. *Учитель.* 2009. № 11–12. С. 11–17.

135. Кремень В. Г. Підготовка вчителя в умовах переходу загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання. *Освіта.* 2003. № 24/25. С. 2–4. URL: htpp://www.ped.pressa.kiev.ua (дата звернення: 28.09.2021).

136. Крутій К. Л. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі: монографія. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. 172 с.

137. Крутій К. Методологічні аспекти моніторингу дошкільної освіти. *Вісник СевНТУ.* Севастополь: Вид-во СевНТУ, 2010. Вип. 105.

С. 23–26. URL: http://sevntu.com.ua/jspui/bitstream/123456789/2277/1/105-05.pdf (дата звернення: 04.10.2021).

138. Кузь В. Г. Школа – центр воспитания. Москва: Педагогика, 1991. 152 с.

139. Кутьев В. О. Внеурочная деятельность школьников. Москва: Просвещение, 1983. 147 с.

140. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1977. 304 с.

141. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: монографія. Одеса: ОКФА, 1995. 80 с.

142. Литвин-Кіндратюк С., Кіндратюк Б. Народознавство та організація здорового способу життя. Івано-Франківськ: Плай, 1997. 279 с.

143. Лишин О. С. Воспитание личности в условиях социального кризиса. *Народное образование.* 1993. № 5. С. 67–72.

144. Лозова В. І., Троцко Г. В. Питання теорії виховання. Харків, 1995. 108 с.

145. Ломако Л. І., Момот Л. Д. Оцінна діяльність учнів у процесі вивчення історії. *Педагогіка і психологія.* 1994. № 3. С. 64–68.

146. Ломако Л. І. Формування оцінних умінь у підлітків у навчанні: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1992. 180 с.

147. Лукьянова М. И. Готовность учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности: концепция формирования в условиях профессиональной среды: монографія. Ульяновск: УИПКПРО, 2004. 440 с.

148. Ляшенко О. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти. *Педагогіка і психологія.* 2005. № 1 (46). С. 5–12.

149. Ляшенко О. Стратегія якості як основа освітньої політики країн світу. *Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи* / за заг. ред. О. І. Локшиної. Київ: К.І.С, 2004. С. 9–14.

150. Макаренко А. С. Лекції про виховання дітей: в 7 т. Київ: Рад. школа, 1984. Т. 4. 396 с.

151. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу: в 7 т. Київ: Рад. школа, 1954. Т. 5. 382 с.

152. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. Харків: Основа, 2004. 240 с.

153. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд /пер. с англ. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 352 с.

154. Матвєєва О. О. Особливості педагогічної діагностики. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2 (дата звернення 01. 03. 2020).

155. Мдивани М. О. Исследование структуры образа физического «Я». Москва: Прогресс, 1991. 267 с.

156. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника. Москва: Педагогика, 1989. 219 с.

157. Методика воспитательной работы / под ред. В. М. Коротова. Москва: Просвещение, 1990. 173 с.

158. Махлак Е. С., Павлов В. Л., Байчинская К. К. Методика измерения ценностей личности. *Методы социально-психологических исследований.* Москва: Педагогика, 1975. 204 с.

159. Моисеева А. П., Агранович В. Б. К вопросу о качестве образования в транзитивный период развития общества. *Инженерное образование.* 2005. № 3. С. 30–35.

160. Монахов Н. И. Изучение эффективности воспитания: теория и методика. Москва: Педагогика, 1981. 218 с.

161. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. Москва: Педагогика, 1984. 112 с.

162. Мухина В. С., Счастная М. Н. Проблема активности в советской психологии: формирование личности в условиях развитого социализма. Москва: МГПИ им. Крупской, 1983. 247 с.

163. Мясищев В. М. Личность и неврозы. Львов: Изд-во ЛГУ, 1950. 426 с.

164. Ніколаєнко О. С. Розвиток комунікативної саморегуляції майбутнього вчителя: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2008. 23 с.

165. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / Міністерство освіти і науки України. 2016 *Освіта України*. Київ, 2016. 23 серпня.

166. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / за ред.: В. С. Степин, А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин. Москва: Мысль, 2010. URL: http://e-libra.ru/read/253222-novaya-filosofskaya-yenciklopediya.-tom-pervyj.html (дата звернення: 03.10.2020).

167. Новое педагогическое мышление / за ред. А. В. Петровского. Москва: Педагогика,1989. 381 с.

168. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Москва: Гос. изд. иностр. и национ. словарей, l960. С. 265.

169. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: автореф. дис. … докт. пед. наук. Київ, 1997. 48 с.

170. Осовська О. Мотивація педагогів до особистісного типу спілкування. *Нова педагогічна. думка:* наук.-метод. журн. Рівне: РОІППО, 2010. № 4. С. 65–69.

171. Островерхова Н. Оцінка якості освіти. *Освіта і управління.* 2005. № 1. Т. 8. С. 109–113.

172. Островерхова Н. М., Даниленко Л. М. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект. Київ: Школяр, 1996. 302 с.

173. Павелків Р. В., Заброцький М. М. Педагогічна психологія (теоретичні концепції та практикум): навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Рівне: Волинські обереги, 2003. 300 с.

174. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала: навч.-метод. посібник. Тернопіль: Богдан, 2000. 152 с.

175. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2002. 516 с.

176. Петровский А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности. *Вопр. психологии.* 1987. № 1. С. 16–21.

177. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания. Москва: Новая школа, 2004. 304 с.

178. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія. Київ: Наш час, 2007. 280 с.

179. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 05.10.2018 р. № 2145-VIII. URL: zakon.rada.gov.ua/go/2145-19 (дата звернення: 09.09.2021).

180. Про національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002. Відомості Верховної Ради України. 2002. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text (дата звернення: 07.09.2021).

181. Про затвердження тестів і нормативів для проведення щорічного оцінювання фізичної підготовленості населення України: Наказ Міністерства молоді та спорту України від 15.12.2016 р.

№ 4665. URL: http://www.mms.gov.ua/main.php?query=education/ (дата звернення: 09.09.2021).

182. Про порівняльну оцінку освіти. Рада Європи. Рекомендація 1137 (1990). Бюлетень Бюро інформації Ради Європи в Україні. 2002. 144 с.

183. Проблемы диагностики умственного развития учащихся / под. ред. З. И. Калмыковой. Москва: Педагогика,1975. 207 с.

184. Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти. Київ: СПД Богданова А. М., 2007. 336 с.

185. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика, 1983. 600 с.

186. Рожков М., Байбародова Л. Организация воспитательного прооцесса в школе. Ярославль:ЯГПУ, 2000. 256 с

187. Руководящие принципы для обеспечения качества в трансграничном высшем образовании. Париж, 2006. 25 с.

188. Рябова З. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів. *Директор школи.* 2005. № 45. С. 8.

189. Саати Т., Кернс К. Аналитическое планирование. *Организация систем:* пер с англ. Москва: Радио и связь, 1991. 224 с.

190. Савченко О. Я. Цілі й цінності реформування сучасної освіти. *Шлях освіти.* 1996. № 1. С. 20–23.

191. Савченко О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу URL: http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/4_8.pdf (дата звернення: 21.09.2019).

192. Скрипченко О. В. Психічний розвиток учнів. Київ: Рад. школа, 1974. 103 с.

193.Сухомлинський В. О. Праця – основа всебічного розвитку людини. Вибрані твори у 5 т. Київ: Радянська школа, 1977. Т. 5. 1977. С. 145-159.

194.Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тисяч слів і словосполучень. Київ: Довіра, 2006. 786 с.

195.Тлумачний словник української мови / за ред. В. С. Калашника. 2-ге вид., переробл. і допов. Харків: Прапор, 2005. С. 529.

196.Толстых В. И. Духовное производство: социально-философские аспекты проблемы духовной деятельности. Москва: Наука, 1981. 352 с.

197.Уманский Л. И., Полонский И. С. Намечая стратегию воспитательной работы. / под ред. Л. К. Балясной. Москва: Педагогика, 1976. 189 с.

198.Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. Москва: Педагогическое общество России, 2000. 448 с.

199.Ушинський К. Д. Теоретичні проблеми виховання *Вибрані пед. твори:* в 2 т. Київ: Рад. школа, 1983. Т. 1 С. 9–191.

200.Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання / *Вибрані пед. твори:* в 2 т. Київ: Рад. школа, 1983. Т. 1. С. 192–471.

201.Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ: Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.

202.Фридман Л. М. и др. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. Москва: Просвещение, 1988. 207 с.

203.Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Москва: Педагогика,1986. Т 1. 408 с.

204.Хьел Л., Зиглер Д. Основные положения исследования и применения теории личности. Питер, 1997. 606 с.

205.Цехмістрова Г. С., Фоменко Н. А. Управління в освіті та педагогічна діагностика. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2005. 280 с.

206.Шацкий С. Т. Школа для детей и дети для школы. *Пед. соч.:* в 4 т. Москва: Просвещение, 1964. Т. 2. 278 с.

207.Шибутани Т. Социальная психология: пер. с англ. Москва: Прогресс,1969. 312 с.

208.Шилова М. И. Учителю о воспитанности школьников. Москва: Педагогика, 1990. 144 с.

209.Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. Москва: Рос. пед. агентство, 1998. 354 с.

210.Щуркова Н. Е. Новые формы воспитательной работы. *Восп. школьников.* 1993. № 6. С. 5–10.

211.Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Москва: Педагогика, 1978. 187 с.

212.Ягоднікова В. В. Формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи: теоретичні і практичні аспекти: монографія. Одеса: Видавець В. Букаєв, 2016. 496 с.

213.Ярмаченко М. Д. Деякі методологічні питання управління системою освіти. *Шлях освіти.* 1996. № 1. С. 15–17.

214.Яценко А. И. Целеполагание и идеалы. Київ: Наукова думка, 1977. 275 с.

215.Beeby C. E. The meaning of evaluation. *In Current Issues in Education.* № 4: Evaluation. Wellington: Department of Education, 1977. P. 68–78.

216.Berger, Gilda. Making up your mind about drags / IRP. By T. Enik. N.Y.: Dutton, 1988. 90 p.

217.Bragiel, Jozefa. Zrozumiek dziecko skrzywdzone. Opole, 1996. 143 s.

218.Education at a Glance. *OECD Indicators 2001.* OECD, 2001. 406 p.

219.Innovation in teacher education: An international perspective. / Ed. Frank H. Klasson, David G. Imig, John L. Collier. Washington: International Council on Education for Teacher, S.a. 165 p.

220.Kohlberg L. The cognitive-developmental approach to moral development. Phi Delta Kappan, 1978. 115 p.

221.Millenium Development Goals. Ukraine. *Ministry of Economy and European Integration of Ukraine.* Kyiv, 2003. 27 p.

222.Orpwood Graham, Werdelin Ingvar. Science and tecnology in the primary school of tomorrow. Paris: UNESCO, 1987. 216 p.

223.Planning the Quality of Education. *The Collection and Use of Dala for Infotmed Decisionmaking* / Ed. by K. Ross et al. Paris: UNESCO, 1990. 160 p.

224.Tamminen Kalevi. Religuous development in childhood and youth: An emper. Study. Hels., 1991. 379 p.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА……3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
1.1. Змістова характеристика поняття «якість виховання»……..……..5
1.2. Загальні основи управління якістю виховання в закладі загальної середньої освіти……14
1.3. Моніторинг та діагностування як інструменти визначення якості виховання……..25
РОЗДІЛ 2 МЕТОДИКА ТА РЕЗУЛЬТАТИ ДІАГНОСТУВАННЯ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА
2.1. Аналіз результатів діагностування фізичного розвитку здобувачів закладів загальної середньої освіти……48
2.2. Аналіз показників психічного розвитку школярів……58
2.3. Характеристика рівнів соціального розвитку учнів……..76
2.4. Аналіз показників духовного розвитку вихованців закладу загальної середньої освіти……..…94
РОЗДІЛ 3. ПЛАНУВАННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЯК ОСНОВА УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДІУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
3.1. Сутність та вимоги до планування виховної роботи…….. 116
3.2. Організація виховної роботи в закладі загальної середньої освіти……...129
3.3. Модель організації фізично-оздоровчої діяльності школярів……132
3.4. Педагогічне моделювання та організація предметно-перетворювальної діяльності учнів……146
3.5. Педагогічне моделювання і організація навчально-пізнаівальної діяльності школярів……..……161
3.6. Модель організації соціально-комунікативної діяльності вихованців закладу загальної середньої освіти ……..172
3.7. Педагогічне моделювання й організація оцінно-орієнтаційної діяльності учнівської молоді……184
РоЗДІЛ 4. ПІДГОТОВКА КЕРІВНОГО СКЛАДУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВИХОВАННЯ
4.1. Готовність керівників закладів загальної середньої освіти до ефективного управління якістю виховання……..…193

4.2. Шляхи удосконалення підготовки керівного складу закладів ЗСО до управління якістю виховання……...……201
ВИСНОВКИ……..……..216
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ……..…219