

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

**На правах рукопису**

**Галич Тетяна Володимирівна**

**УДК 373.018.213.1 – 053.6**

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ  
ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО  
ПІДЛІТКІВ У СИСТЕМІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ  
КЛАСНОГО КЕРІВНИКА**

**Спеціальність 13.00.07 – теорія і методика виховання**

**Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук**

**Науковий керівник:**  
Тарасенко Галина Сергіївна,  
доктор педагогічних наук, професор

**Вінниця – 2011**

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ</b>	
1.1. Гуманізація освітнього процесу в контексті соціальних сподівань	11
1.2. Особистісно орієнтований підхід до виховання: дефінітивний аналіз	18
1.3. Проблема особистісної орієнтації виховання в історії психолого-педагогічної думки	30
1.4. Психологічні особливості особистісного становлення підлітків у контексті педагогічної взаємодії школи і сім'ї	40
1.5. Стан реалізації особистісно орієнтованого підходу до підлітків у навчально-виховній практиці сучасної школи (за результатами констатувального експерименту)	55
Висновки до I розділу	92
<b>РОЗДІЛ II. МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В СИСТЕМІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА</b>	
2.1. Реалізація особистісно орієнтованого підходу до підлітків у системі виховної роботи класного керівника в контексті сучасних педагогічних вимог	96
2.2. Здійснення комплексного психолого-педагогічного діагностування суб'єктів виховного процесу	109
2.3. Налагодження творчо-просвітницької взаємодії вчителя з батьківською громадою	118
2.4. Забезпечення умов постійного професійно-особистісного самотворення класного керівника з метою гуманізації виховних стратегій	135
2.5. Оцінка ефективності реалізації особистісно орієнтованого підходу до підлітків у системі виховної роботи класного керівника (за результатами формувального етапу експерименту)	160
Висновки до II розділу	172
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ</b>	<b>174</b>
<b>ДОДАТКИ</b>	<b>180</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	<b>230</b>

## ВСТУП

**Актуальність і доцільність дослідження.** У контексті соціальних сподівань народжується нова парадигма освітньо-виховного процесу, що зумовлює перехід від формально-регламентувального до особистісно орієнтованого виховання. Згідно з Національною програмою виховання дітей та учнівської молоді в Україні найважливішою складовою розвитку суспільства та держави є морально-духовне становлення дітей та учнівської молоді, їхня підготовка до активної, творчої, соціально значущої, сповненої особистісного смислу життєдіяльності. Тому виховання на сучасному етапі розвитку суспільства покликане віддати пріоритети духовному розвитку особистості, її життєвому та професійному самовизначенню, самореалізації, життєтворчості відповідно до національних цінностей та в контексті інтеграції Української держави в Європейський простір.

В освітній галузі акцент переноситься на дитячу особистість, створення умов для її самореалізації й саморозкриття, вивчення можливостей. Саме тому вчителі нової генерації з креативним мисленням та здатністю нести відповідальність за розвиток особистості на різних етапах її життєдіяльності надзвичайно потрібні сучасній школі. Такі педагоги повинні глибоко знати свій предмет, мати ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку, ерудицію, культуру, прагнення до творчості, розуміти дітей та впливати на них.

Теоретико-методологічні основи особистісно орієнтованого підходу у психології та педагогіці визначені в наукових розвідках І.Беха, А.Бойко, Є.Бондаревської, О.Вишневського, А.Волинця, В.Грузинського, Б.Гершунського, О.Коберника, Б.Ліхачова, Ю.Орна, С.Подмазіна, В.Рибалки, В.Серикова, О.Сухомлинської, Г.Шевченко, Р.Шейєрмана, І.Якиманської та ін. Індивідуально-особистісний підхід поданий у працях І.Кона, А.Маслоу, Є.Муньє, В.М'ясищева, К.Роджерса, Ю.Роттера, С.Рубінштейна, Г.Салівена, В.Семиченко, О.Спіркіна, Е.Фромма, К.Юнга та ін.

Формуванню творчої особистості педагога як необхідної умови особистісно орієнтованого виховання присвячені дослідження О.Акімової, Н.Гузій, В.Кан-Калика, В.Каплінського, Г.Кіт, Н.Кічук, М.Поташника, М.Сметанського, С.Сисоєвої, Г.Тарасенко, В.Шахова та ін. Великої ваги в цьому процесі набуває професійно-особистісна позиція класного керівника як безпосереднього реалізатора особистісно орієнтованого підходу до виховання (Є.Бачинська, І.Бех, О.Горшкова, О.Кірдан, О.Киричук, Б.Кобзар, Н.Савінова, Г.Селевко, І. Холковська, О.Шквир та ін.).

За останні десятиліття виконано низку дисертаційних досліджень, у яких прямо чи опосередковано вивчаються особливості реалізації особистісно орієнтованого підходу до освітнього процесу (В.Біруля, А.Ковальова, В.Крижанівська, М.Опольська, О.Пархоменко, Л.Сокол, Н.Тімошук, А.Хоменко та ін.).

Особливо важливою є реалізація особистісно орієнтованого підходу в роботі з дітьми підліткового віку, адже саме в цей період в учнів виховується вміння аналізувати свої думки й переживання, зіставляти з ними власні вчинки. У підлітковому віці інтенсивно розвивається прагнення до самоствердження, з'являється хворобливе переживання неспіху, зростає роль самооцінки в регуляції поведінки.

Нині увага науковців до проблем виховання підлітків посилюється, що й презентовано у вітчизняних дослідженнях (Н.Абдюкова, Б.Ананьєв, І.Бех, Л.Божович, М.Боришевський, Б.Братусь, І.Булах, І.Кон, О.Лаврентьева, І.Чеснокова) та зарубіжних (Д.Бокум, Д.Добсон, Ф.Кемпбелл, Г.Крайг, К.Леман, Д.Снайдер, Г.Чепмен ) наукових працях.

Не применшуючи цінності названих вище досліджень, ми змушені констатувати, що шляхи реалізації особистісно орієнтованого підходу у вихованні підлітків недостатньо вивчені як у теоретичному, так і в практичному аспектах.

У зв'язку з цим очевидно є наявність низки суперечностей між:

- новими державними стандартами виховання та повільною орієнтацією

загальноосвітніх навчальних закладів на нові методи роботи;

- посиленням значущості сімейного виховання та незабезпеченістю батьків підлітків теоретичними розробками, новими засобами підвищення їх педагогічної культури, психолого-педагогічного просвітництва;

- новими вимогами до особистості педагога-вихователя та невмінням і небажанням класних керівників, що працюють з підлітками, професійно та особистісно самовдосконалюватись.

Відсутність системи наукових досліджень у цьому напрямі й гостра соціальна потреба у вчителях-вихователях, здатних самостійно, творчо проектувати систему виховної діяльності на гуманно-демократичних засадах у контексті реалізації загальнолюдських цінностей, зумовлює вибір теми дослідження: «Педагогічні умови особистісно орієнтованого підходу до підлітків у системі виховної роботи класного керівника».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження є складовою комплексної програми науково-дослідної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського “Підготовка майбутніх учителів до виховної роботи в школі” (протокол № 8 від 21.12.2007 р.). Тему дисертації затверджено вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 5 від 29.12.2004 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних наук в Україні (протокол № 2 від 22.02.2005 р.).

**Мета дослідження** – розробити, обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови реалізації особистісно орієнтованого підходу до підлітків у системі виховної роботи класного керівника.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання** дослідження:

- 1) розкрити сутність особистісно орієнтованого підходу до виховання підлітків в контексті сучасних психолого-педагогічних теорій;
- 2) визначити та охарактеризувати критерії та рівні реалізації класними керівниками загальноосвітніх навчальних закладів особистісно

орієнтованого підходу до виховання підлітків;

- 3) обґрунтувати педагогічні умови реалізації особистісно орієнтованого підходу до підлітків у системі виховної роботи класного керівника;
- 4) розробити, обґрунтувати та апробувати організаційно-педагогічну модель реалізації особистісно орієнтованого підходу до підлітків у системі виховної роботи класного керівника.

**Гіпотеза** дослідження ґрунтується на припущенні, що реалізація особистісно орієнтованого підходу до виховання підлітків у системі роботи класного керівника стане можливою за умов:

- здійснення комплексного психолого-педагогічного діагностування суб'єктів виховного процесу;
- налагодження системної творчо-просвітницької взаємодії вчителя з батьківською громадою;
- забезпечення умов постійного професійно-особистісного самотворення класного керівника з метою гуманізації виховних стратегій.

**Об'єкт дослідження:** процес особистісно орієнтованого виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

**Предмет дослідження** – методика реалізації особистісно орієнтованого підходу до підлітків у системі виховної роботи класного керівника.

**Теоретико-методологічну основу дослідження складають:**

- принципи нової парадигми педагогічної науки, психолого-педагогічні концепції виховання особистості, аксіологічний підхід до вивчення педагогічних явищ, філософські положення про пріоритетність ціннісної сфери особистості з опорою на провідні освітянські документи (Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Державна програма «Освіта. Україна XXI століття», Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні тощо).

- науково обґрунтовані положення та висновки щодо філософських засад та функціонування розвитку сучасної освіти (В.Андрущенко, Є.Бондаревська, С.Гончаренко, І.Зязюн, В.Кремень, В.Лутай, О.Савченко,

О.Сухомлинська та ін.);

- сучасні вимоги до реалізації особистісного підходу до вихованців (К.Абульханова-Славська, О.Асмолов, І.Бех, О.Коберник, В.Моляко, Т.Поніманська, В.Рибалка, І.Якиманська та ін.);

- психолого-педагогічні підходи до формування професійної компетентності педагога (Г.Балл, О.Дубасенюк, Н.Гузій, Н.Кічук, Н.Кузьміна, С.Мартиненко, О.Мороз, С.Сисоєва, В.Семиченко, В.Сластьонін, М.Сметанський, Г.Тарасенко, А.Хуторський, В.Шахов, О.Шестоपालюк та ін.).

Для досягнення поставленої мети та реалізації завдань використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних й емпіричних **методів наукового дослідження:**

**теоретичні** (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, конкретизація, узагальнення наукових джерел з проблеми дослідження, вивчення педагогічного досвіду, нормативних документів, моделювання) – з метою уточнення сутності базових понять дослідження; з'ясування готовності класних керівників до реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховного процесу, критеріїв та рівнів її діагностики, визначення педагогічних умов та побудови відповідної моделі ефективної системи роботи класних керівників);

**емпіричні** (спостереження, опитування, експертні оцінки, аналіз продуктів творчої діяльності учнів, педагогічний експеримент, методи математичної статистики) – для діагностування рівнів готовності класних керівників до реалізації особистісно орієнтованого підходу у вихованні підлітків та перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов; узагальнення одержаних результатів та забезпечення їх вірогідності й об'єктивності.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Білоцерківської міської гімназії № 2, Черкаської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 15, Стаханівської середньої загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 1, Вінницької середньої загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 3 імені М.Коцюбинського, Вінницької середньої загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 26, середньої

загальноосвітньої школи I-II ступенів № 1 ім. Героя Радянського Союзу О.А.Бичковського смт. Крижополя Вінницької області, Староприлуцької загальноосвітньої школи I-III ступенів Липовецького району Вінницької області. Загалом в експерименті взяло участь 64 класних керівники зі своїми учнівськими колективами – школярами підліткового віку (1456 учнів) та батьки підлітків (853 особи).

**Наукова новизна й теоретичне значення одержаних результатів дослідження** полягають у тому, що:

- *уперше* виокремлено, обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови реалізації особистісно орієнтованого підходу до підлітків у системі виховної роботи класного керівника (здійснення комплексного психолого-педагогічного діагностування суб'єктів виховного процесу; налагодження творчо-просвітницької взаємодії вчителя з батьківською громадою; забезпечення постійного професійно-особистісного самотворення класного керівника з метою гуманізації виховних стратегій); розроблено організаційно-педагогічну модель реалізації особистісно орієнтованого підходу до підлітків у системі виховної роботи класного керівника; обґрунтовано критерії реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання учнів підліткового віку (психологічна комфортність учнів у класному колективі; успішність реалізації класним керівником виховних завдань; результативність осмислення батьками специфіки виховання підлітків); визначено рівні реалізації особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку (формальний, частково-продуктивний та перетворювальний);

- *уточнено* поняття “особистісно орієнтований підхід до виховання підлітків” як такий тип організації виховного процесу, в якому особистість учня та особистість класного керівника є його рівноправними суб'єктами, які паритетно взаємодіють з метою оптимального особистісного самотворення вихованця-підлітка, розвитку його індивідуальної неповторності на основі вивчення ціннісних орієнтацій учня та структури його переконань, з урахуванням особливостей поведінкових стратегій вихованців і побудови



відносин у системі “класний керівник – учень-підліток” на принципах співробітництва та свободи вибору;

- *набули подальшого розвитку* організаційно-методичні форми реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання підлітків.

**Практичне значення одержаних результатів** представлене розробленим алгоритмом педагогічної взаємодії суб'єктів виховного процесу: учнів-підлітків, їхніх батьків, класних керівників; варіантами застосування діагностичних методик з метою вивчення індивідуальних особливостей дітей, особливостей розвитку класного колективу і внутрішньогрупових стосунків у ньому, визначення сімейного мікроклімату в родинях школярів підліткового віку, методичними рекомендаціями щодо організації роботи вчителя з батьківською громадою. За результатами дослідження на базі Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників організовано творчу лабораторію “Класний керівник у загальноосвітньому виховному просторі”, відповідно до регіональної програми якої працює низка експериментальних шкіл м. Вінниці та Вінницької області.

Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес Білоцерківської міської гімназії № 2 (довідка № 83 від 03 червня 2009 р.), Черкаської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 15 (довідка № 199 від 22.05.2009), Стаханівської середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів № 1 (довідка № 72 від 09.06 2009 р.), Вінницької середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів № 3 імені М.Коцюбинського (довідка № 204 від 15.06.2009 р.), Вінницької середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів № 26 (довідка № 255 від 12 червня 2009 р.), середньої загальноосвітньої школи I-II ступенів № 1 ім. Героя Радянського Союзу О.А.Бичковського смт. Крижополя Вінницької області (довідка № 195/2 від 28.05.2009 р.), Староприлуцької загальноосвітньої школи I-III ступенів Липовецького району Вінницької області (довідка № 96 від 12.06.2009 р.), у роботу міського методичного кабінету Управління освіти Вінницької міської ради (довідка № 65 від 12.06.2009 р.), у систему післядипломної освіти педагогів Вінницького

обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників (довідка № 350 від 12.06.2009 р.).

**Апробація результатів дисертації** здійснювалась на науково-практичних конференціях і науково-методичних семінарах, зокрем: на IV Міжнародній науково-практичній конференції “Інновації у вищій освіті” (Ніжин, 2007); на *Всеукраїнських*: “Теоретико-практичні реалії сучасного виховання дітей та учнівської молоді” (Київ, 2005); “Актуальні проблеми формування творчої особистості вчителя початкових класів” (Вінниця, 2005); “Підготовка майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інноваційного освітнього простору” (Бердянськ, 2009); “Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти” (Вінниця, 2009); “Психолого-педагогічні аспекти соціалізації особистості в умовах сучасного суспільства” (Вінниця, 2009). Матеріали дослідження обговорювались на регіональних науково-практичних конференціях (Вінниця; Глухів; Бар, 2005-2006 рр.); на II міжрегіональному науково-практичному семінарі (Київ – Вінниця, 2005); на міжобласній науково-практичній конференції “Деструктивні емоційні стани учнів: проблеми теорії та практики” (Вінниця, 2010); на *конференціях викладачів* Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (2005-2008 рр.), на *звітних наукових конференціях* викладачів інституту педагогіки і психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (2005-2010 рр.).

**Основні результати дослідження** висвітлено в 14 одноосібних публікаціях, серед них 6 статей у фахових виданнях України, 7 – у збірниках матеріалів конференцій, 1 методичний посібник.

**Структура дисертації.** Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (300 найменувань) та 15 додатків. У роботі наведено 14 таблиць, 20 рисунків. Загальний обсяг дисертації складає 260 сторінок, основний зміст викладено на 179 сторінках.

## **РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

### **1.1. Гуманізація освітнього процесу в контексті соціальних сподівань**

Сучасний стан цивілізаційного розвитку висуває нові вимоги до системи освіти й виховання молодих поколінь. Суспільні явища, що пов'язані з переходом нашої держави до нових умов політико-економічного розвитку та перспективою інтеграції до Євроспівки, викликали істотні зміни в системності національної науки, освіти, культури.

Для успішної розбудови національної школи, демократизації шкільного життя у всіх його напрямках суспільству необхідно відмовитися від політизації та уніфікації навчально-виховного процесу, знеособлення дитячої особистості, а також підсилити роль сімейного виховання.

Виховати творчу, самодостатню, самодіяльну й вільну особистість можна лише за умови особистісної орієнтованості процесу виховання, коли відбувається розкриття природних можливостей школярів. Саме в цьому й полягає гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу, центром і метою якого є особистість вихованця.

У державній Національній програмі “Освіта: Україна ХХІ століття” (1994 р.) та “Національна Доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті” (2001 р.) йдеться про концептуальні засади процесу гуманізації. Нова філософія освіти стверджує пріоритет загальнолюдських цінностей. Призначення шкільної освіти – спрямувати особистість на різноманітність духовної й матеріальної культури людства.

Важливо, щоб зміст і організація шкільного життя сприяли ґрунтовній внутрішній мотивації навчання, створювали передумови для різнобічної повноцінної діяльності школярів тепер, а також працювали на перспективу.

Дослідники зазначають, що рушійною силою у вихованні гуманної особистості повинна бути школа, проте вона ще не відповідає таким вимогам

та в деяких випадках є джерелом конфліктних стосунків. Типовим є явище, що у школярів зароджується й міцніє негативізм (особливо серед підлітків), що перетворюється у стиль стосунків з людьми, які їх оточують. Найбільш виразно це спостерігається з учнями, які не встигають у навчанні та не здатні до самоствердження в навчанні. Така нездатність психологічно закономірно викликає неприязнь до науки, культури і всіх тих, хто їх уособлює. Позитивні моральні норми також постають об'єктом негативного ставлення, внаслідок чого в суспільстві відтворюється й підтримується в дітей підліткового віку негативістсько-конфліктний тип взаємин. Створюється парадоксальна ситуація, коли головний виховний заклад містить у собі нібито запрограмований і неминучий механізм антивиховання [268, 15].

Демократизація освіти, надання їй державно-національної спрямованості вимагають від психолого-педагогічної науки пошуку нових шляхів якісного вдосконалення виховання молодих поколінь. Триває робота над створенням такої моделі вихованості людини, яка дозволяла б їй оптимально розв'язувати складні питання власної життєтворчості, успішно досягати індивідуальних і суспільних цілей. Особлива увага надається розробці нових виховних технологій, які б забезпечували формування й розвиток у дітей духовних якостей як домінантних і вирішальних для розвитку ціннісної системи людини.

XX сторіччя позначилося тим, що у вітчизняній психології помітно зросла апеляція до гуманістичних позицій (А.Адлер, Е.Анг'ял, Р.Ассаджолі, К.Гольдштейн, Р.Мей, А.Менегетті, Г.Оллпорт, Е.Фромм, К.Г.Юнг та ін.), згідно з якими відтворюються основні стратегічні положення особистісного розвитку і зростання людини. Ці положення розроблялися в межах особистісно орієнтованого підходу, який активно пропагували такі відомі представники гуманістичної психології, як А.Маслоу та К.Роджерс.

Зокрема А.Маслоу [180-183] зробив припущення, що більшість людей потребують внутрішнього вдосконалення й шукають його, прагнуть самоактуалізації, мають вроджений потенціал для позитивного конструктивного росту.

Важливим орієнтиром у питанні мети сучасного виховання є доповідь ЮНЕСКО “Освіта для XXI століття”, в якій наголошується, що освіта протягом усього життя повинна базуватися на чотирьох засадах: навчатися пізнавати, навчатися робити, навчатися жити разом, навчатися жити.

Завдання “навчатися жити разом”, безсумнівно, вказує на ті напрями виховання, які ми позначаємо як “формування гуманної особистості”. Центральним технологічним елементом цієї педагогічної системи є життєве проектування, яке включає формування індивідуально-особистісної картини світу, усвідомлення людиною свого життєвого призначення, формулювання свого життєвого кредо, постановку життєвих цілей та визначення життєвих пріоритетів, осмислення життєвої перспективи. Різноманітність людських типів не дозволяє розробити досить точну модель гуманної особистості, тому можна назвати тільки принципові риси.

Отже, *гуманна особистість* – це людина з демократичним типом спілкування, що передбачає бачення в партнері, навіть незнайомому, гідної особистості, уникнення тиску, образливих підтекстів, переривання. Вона здатна до розумного компромісу і вчинків у конфліктних ситуаціях. Це людина, яка стоїть на позиціях загальнолюдської моралі та критично ставиться до ідеологічних штампів і субкультурних стереотипів. Саме останні (вікові, статеві, расові та інші) часто стають причиною недоброзичливого ставлення до представників іншого світогляду або способу життя.

Вищеназвані особистісні якості, на думку дослідників, вбачаються найбільш необхідними для гуманізації сучасної моралі. Але це тільки найбільш важливі й характерні поведінкові прояви, за якими вимальовуються певні риси характеру, що можна об’єднати з категорією гуманні [214].

Філософське значення терміна “гуманізм” – це сукупність поглядів, що виражають повагу до гідності та прав людини, її цінності як особистості, турботу про благо людей, про їхній всебічний розвиток, про створення сприятливих для людини умов суспільного життя. Тому можна позначити гуманні риси як такі сталі особистісні якості людини, що найбільшою мірою

сприяють її гуманній поведінці в різноманітних життєвих ситуаціях. Виділено такі найбільш істотні гуманні риси: привітність, чуйність, толерантність, тактовність, демократичність тощо.

На необхідність переосмислення ідеї гуманізму в педагогічній науці вказує Г.Балл, визначаючи “сучасний гуманізм” як світоглядну позицію суспільства загалом. Науковець також акцентує увагу на психолого-педагогічному аспекті ідеї гуманізації, який визначається як “спрямування цілей освіти, змісту, форм і методів на особистість того, хто навчається, стимулювання й гармонізації її розвитку; при цьому органічною складовою гуманізації освіти постає її гуманітаризація, сутність якої становить сприяння самовизначенню особистості у духовній культурі – національній і світовій” [17, с. 4].

А.Бойко [44] виокремлює суб’єкт-суб’єктну парадигму виховання, в основу якої покладено педагогічно доцільні гуманні стосунки учителя й вихованця, якщо вони є рівноправними партнерами у спілкуванні, прислуховуються один до одного, узгоджують свої позиції. Дослідник вважає, що значно дегуманізувалися взаємини вихователя та вихованця, коли протягом тривалого часу у навчально-виховній системі переважав суб’єкт-суб’єктний підхід, коли вважалося, що педагог краще знає потреби дитини і вирішує, якою їй належить бути. При такому підході до виховання сприйняття дитини як особистості деформувалося, оскільки учень розглядався лише як об’єкт педагогічної дії.

О.Савченко [228] тлумачить сутність гуманізму в контексті поняття “екологія дитинства”, складовими якого є збереження “самоцінності дитинства”, “природної основи дитини”, “емоційного благополуччя дітей у школі”. Сюди ж належить турбота вчителів про психічне, інтелектуальне, фізичне здоров’я дітей.

Н.Щуркова [288] диференціювала поняття “гуманність” і “гуманізм” та показала взаємозв’язок між ними. Гуманність дослідниця трактує як ситуативне співчуття людині, бажання їй допомогти, підтримати в складний

момент життя, сприяти існуванню людини; вказує також науковець і на тактовну поведінку педагога. Гуманізм, на думку дослідниці, – це стратегія педагога, сприяння здійсненню людини в людині, яке реалізується тривалий час у процесі особистісного зростання та розвитку вихованця. Н.Щуркова також виокремлює поняття “гуманістичне виховання”, “гуманістична професійна позиція педагога”.

Дитина як особистість формується під впливом оточуючого середовища, що уособлюється у батьках, педагогах, друзях, засобах масової інформації тощо.

Школа є об’єктом мікросередовища соціалізації дитини. Вона виконує надзвичайно важливе суспільне завдання – навчання та виховання молоді. Більшість організованих і науково виправданих виховних зусиль робиться саме школою. Школу часто справедливо критикують, але в історичному аспекті вона досягла незаперечного прогресу. Від примітивної дидактики й фізичних покарань до сучасної школи полягає шлях величезних зусиль педагогічної теорії та практики. Саме у школі здійснюється спланована й обґрунтована виховна робота. Дитині намагаються прищепити науково виправдані суспільно корисні моделі поведінки, що певною мірою й досягається в дійсності. Однак школа не є бездоганним вихователем. Неможливість самоствердження значної частини учнів породжує конфліктний стиль взаємин, що значно послаблює позитивний вплив на дітей.

Гуманістична концепція змінює підходи учителів в організації виховання, спрямовує педагога бути психологом, глибоко вивчати особистість, “прислухатись” до неї, шукати та знаходити позитивне, спиратись на нього, добирати нові способи педагогічної взаємодії. Одним з вихідних положень даної парадигми є однозначне розуміння дитини як суб’єкта та мети виховання. Тому, з огляду на це, виховання – це не “вплив” на особистість, а створення оптимальних умов для самопізнання, самореалізації на рівні партнерства та співтворчості учня і вчителя [44].

Реалізація такої парадигми виховання можлива за умови розробки якісно нових методологій та методик, а також при наявності вихователя, спроможного побудувати суб'єкт-суб'єктні стосунки з дитиною, налагодити педагогічну взаємодію, яка ґрунтується на співпраці, співтворчості. Таких педагогів потрібно готувати заздалегідь.

Наприкінці ХХ ст. розроблено нові науково-педагогічні підходи, завдяки яким відбулася переорієнтація процесу виховання на нові суспільно-економічні реалії, переосмислено ідею гуманізму (Г.Балл, І.Бех, А.Бойко, С.Гончаренко, М.Євтух, І.Зязюн, О.Киричук, Ю.Мальований, В.Паламарчук, О.Савченко, М.Сметанський, О.Сухомлинська, П.Таланчук, Г.Тарасенко, В.Шахов, Г.Шевченко та ін.).

Ідеї гуманістичної педагогіки, можливість олюднення процесу освіти, утвердження в ньому культури ненасильства, як зазначає І.Бех [31, с. 43], охопили сучасне суспільство, особливо тих, хто причетний до освіти.

Водночас гуманістичні ідеї почали поширюватись у виховній практиці. Кінець ХХ століття визначився також цілою плеядою учителів-новаторів, в основі діяльності яких закладено педагогіку співробітництва, ідею “особистісно-гуманного ставлення до дитини” (Ш.Амонашвілі, І.Волкова, М.Гузика, Є.Ільїна, О.Захаренка, С.Лисенкової, С.Логачевської, М.Палтишева, В.Шаталова та ін.), які на практиці доводили його значущість.

Один з авторів педагогіки співробітництва Ш.Амонашвілі [8-10] авторитарну педагогіку назвав “бездітною”. Він сформулював важливий принцип – необхідність “олюднення середовища” навколо дитини. Педагог також виокремив особистісні якості гуманного вчителя, який має бути людиною доброї душі й любити дитину такою, якою вона є; вміти розуміти дитину, бути оптимістом, вірити в перетворювальну силу виховання, бути людиною нового складу. Ш.Амонашвілі окреслив основні риси педагогічної майстерності вчителя, який вибудовує свою діяльність на засадах співробітництва: наявність особистісно-гуманної вихідної позиції, оволодіння методикою й технологією реалізації такої позиції, сформованість яскравої



особистості, здатності до апробування теоретичних рекомендацій (“першодослідник”), схильності до творчості та новаторства тощо [10, с. 103].

О.Захаренко [123] виокремив думку “середовищного підходу” як основну в гуманістичній системі виховання, коли спочатку треба вивчити особливості середовища, в якому живуть учні, а потім лише ставити виховну мету. Важливу роль педагог приділяє організації емоційного життя учнів.

Успіх виховання значною мірою залежить від характеру спілкування педагога з учнями. Негативне спілкування може закреслити результати цікавих та змістовних виховних заходів. Зазначимо також, що вразливим місцем виховної роботи є поки що організація самовиховання учнів. Це делікатна сфера педагогічного впливу, де абсолютно неприпустимі елементи будь-якого авторитаризму.

Резервом покращення шкільного виховання є вдосконалення впливу на свідомість учнів, педагогічного спілкування, організації самовиховання дітей, використання засобів індивідуального виховного впливу, а також багатьох інших складових технології виховної роботи.

Розвиток системи освіти вимагає від педагогічної науки й практики вивчення і впровадження нових методів навчання і виховання дітей. Відбір, теоретичне осмислення, класифікація педагогічних інновацій – царина нової галузі педагогічного знання – педагогічної інноватики. Її прогностичний аналіз, оцінки конкретних реалій мають непересічну цінність і для педагогічної практики, особливо для налаштованих на творчість педагогів.

Отже, зазначимо, що гуманістична педагогіка дає можливість по-іншому бачити роль дитини й учителя в навчально-виховному процесі. Дані суб’єкти є “соратниками і супутниками” на шляхах повноцінного, емоційно насиченого та суспільно значущого творчого життя та пізнання. Тому необхідно створити умови для підготовки учителя-вихователя нової формації, який би усвідомлював необхідність демократизації та гуманізації виховного процесу та розумів би важливість превалювання загальнолюдських цінностей над дидактичними.

## 1.2. Особистісно орієнтований підхід до виховання: дефінітивний аналіз

Розробка особистісного підходу – дуже складна теоретична і практична проблема. Її складність зумовлена передусім тією обставиною, що особистість є чи не найскладнішою системою у світі й, водночас, суб'єктом перетворення цього світу й самого себе. Серед спеціалістів набуває все більшого визнання думка, що всебічне дослідження й розвиток особистості – це фундаментальна комплексна наукова проблема, яка потребує міждисциплінарного дослідження. Водночас ключову роль у розв'язанні цієї проблеми відіграє психологія, оскільки особистість – це передусім психологічна система. Тому психологічні закономірності, як вважають дослідники, посідають центральне місце в загальнонауковому уявленні про особистість, її розвиток та діяльність [207; 281].

У 90-ті роки XX століття термін “особистісно орієнтована освіта” входить у педагогічну лексику вчителів-практиків як інтуїтивне відокремлення наявних раніше підходів і засобів індивідуалізації в освітньому процесі. Поняття “розвиток”, “навчання” й “виховання” теоретики і практики педагогіки все частіше розуміють як єдиний освітній процес.

Педагоги-науковці, психологи й методисти роблять сьогодні спроби визначити поняття “особистісно орієнтована освіта”.

Особливості становлення й розвитку гуманної особистості досліджували психологи (К.Абульханова-Славська, З.Карпенко, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн), педагоги (В.Андрєєв, І.Єрмаков, С.Подмазін, О.Савченко, А.Сущенко та інші). Так, за О.Леонтьєвим, зрілу особистість характеризують її ціннісні орієнтації, які ніби втілюють свідоме ставлення цієї особистості до дійсності, мотивують її поведінку та мають суттєвий вплив на всі аспекти діяльності.

Орієнтація на гуманістичні цінності освіти, вважає О.Савченко [253], дає змогу перейти до особистісно орієнтованої моделі виховання та максимально індивідуалізувати виховний процес, створити умови для самовдосконалення, саморозвитку учня, визначення його власних можливостей, осмислення

життєвих цілей (що не є можливим за умов авторитарно-дисциплінарної виховної системи).

Теоретичний аналіз та узагальнення різних підходів до проблеми виховання гуманістично спрямованої особистості дає підстави стверджувати, що процес виховання такої особистості має здійснюватися на основі особистісно орієнтованого виховання, на засадах взаємодії всіх учасників педагогічного процесу. Це передбачає, на думку науковців [242], перебудову морально-психологічної сфери, зміни морально-духовних цінностей, формування почуття обов'язку, почуття відповідальності, зв'язку минулого й майбутнього; усвідомлення власної гідності та цінності іншої людини всіма суб'єктами виховного процесу.

Поняття “особистісно орієнтоване навчання”, яке увійшло в 90-ті роки до педагогічного арсеналу, без чіткої дефініції, на нашу думку, може бути визначене за допомогою таких категорій: індивід, індивідуальність (індивідуальний підхід), особистість.

Зазначимо, що за конкретних історичних умов педагогіка та психологія ці поняття використовували в різних значеннях, часто їх змішували та вживали як синоніми. Однак у зв'язку з тим, що практика завжди багатша за теорію, поняття “індивідуальний підхід” увійшло в педагогіку значно раніше за визначення таких понять як “індивідуальність” та “особистість”.

Індивідуальний підхід у виховному процесі полягає в урахуванні особливостей особистості учня. У шкільній практиці під ним розуміють передусім урахування психологічних особливостей кожного учня.

Класний керівник, учителі-предметники, обираючи методи та прийоми виховання школярів, враховують властиві їм психологічні особливості: працюючи з класом, беруть до уваги загальні особливості класу (психологічний клімат, ціннісні орієнтації, міжособистісні взаємини тощо); шукаючи підходи до окремих груп, вивчають домінуючі спрямованості особистостей (колективістська, ділова, індивідуалістична). Індивідуальна

робота з кожним учнем передбачає врахування притаманних лише йому одиничних особливостей.

Рушійними силами розвитку особистості є потреби, інтереси, здібності й ціннісні орієнтації, тому основною педагогічною проблемою суспільство вважає необхідність керування їхнім формуванням. Особлива увага приділяється таким потребам: потребі у самовизначенні, творчій трудовій діяльності, в інтелектуальному спілкуванні тощо [276, с. 52].

Процес виховання особистості – явище багатоаспектне; воно визначається впливами різного ступеня широти: від найбільш загальних, соціальних чинників до індивідуальних, вузько спрямованих. Тому неможливо науково обґрунтовано організувати виховання молоді особистості без глибоких знань про сутність самої особистості.

За останні роки в педагогічній психології та практичній психології значно посилюється інтерес до особистісного підходу, але зазначається про доцільність його побудови через більш відомі підходи. Тому ми розглянули індивідуально-особистісний підхід (О.Савченко), особистісно-діяльнісний підхід (І.Зимня), діяльнісно-особистісний підхід (В.Андреев), системний особистісно-діяльнісний підхід (Л.Деркач), особистісно-соціально-діяльнісний підхід (О.Барабанщиков, М.Феденко).

Наявний рівень науково-методичного обґрунтування особистісного підходу не задовольняє педагогів і психологів, хоча цей підхід вважається ключовим в організації навчально-виховного процесу, орієнтованого на розвиток особистості школярів.

Основу особистісно орієнтованого підходу складають пізнання особистості дитини, глибоке цілісне розуміння її та гармонійний розвиток.

А.Плігін виокремлює визначний принцип особистісно-орієнтованої системи як принцип індивідуально-особистісного підходу, який вказує положення дитини у виховному процесі та означає визнання її активним суб'єктом освітньо-виховних процесів. В індивідуально-особистісному підході декларується, що кожна особистість є унікальною, й головним завданням

педагогічного процесу є формування її індивідуальності, створення умов для розвитку її особистісного потенціалу. Індивідуальність інтегрує всі соціально-цінні якості особистості, надає їй цілісності, її становлення передбачає творчий пошук варіантів розвитку й виховання адекватних їй можливостей та особливостей [209, с. 40-41].

Є.Бондаревська вважає, що нова якість особистісно орієнтованої освіти визначається принципом культурної відповідності. Суть її у співвідношенні між вихованням та розвитком дитини як культурної особистості. Це означає, що культурне ядро змісту освіти повинно складатися з універсальних, загальнолюдських, загальнонаціональних та регіональних цінностей культури, а ставлення дитини визначається її сприйняттям як вільної цілісної особистості, яка незалежна в самостійному виборі цінностей, самовизначення у світі культури і творчої самореалізації [47, с. 41-66].

У концепції освіти О.Бондаревської особистісно орієнтоване виховання в підлітковому віці – це процес інтенсивного фізичного й соціального дозрівання особистості, який є початком культурної самоідентифікації, входження у світ національної культури, її розуміння, набуття позицій людини культури. Основні педагогічні принципи розвитку в цьому віці – це:

- створення для підлітків ситуації вибору цінностей, їх осмислення, морально вмотивоване ставлення;
- допомога підліткам в оцінці та самооцінці їхніх дій, вчинків;
- залучення до культурної творчості [47, с. 43].

Найбільш переконливо, на нашу думку, методологію особистісно орієнтованої освіти та її дефініції розробляє І.Якиманська [207, с. 145-147]. Дослідниця вважає, що визнання учня головною дійовою особою всього освітнього процесу і є особистісно орієнтована педагогіка.

З метою побудови моделі особистісно орієнтованої освіти вона вважає за необхідне розрізняти наступні поняття:

Різномірний підхід – орієнтація на різний рівень складності програмного матеріалу, який є доступним для учня.

Диференційований підхід – виокремлення груп дітей на підставі зовнішньої (або змішаної) диференціації: за рівнем знань, здібностей, типу освітньої установи.

Індивідуальний підхід – розподіл учнів за однорідними групами: за успішністю, здібностями, соціальною (професійною) спрямованістю.

Суб'єктно-особистісний підхід – ставлення до кожної дитини як до унікальності, несхожості, неповторності.

Згідно ідей І.Якиманської, метою особистісно орієнтованої освіти є створення необхідних умов для розкриття та подальшого цілеспрямованого розвитку індивідуально особистісних рис дитини, надання культурного контексту формам поведінки й узгодження їх із соціокультурними нормами.

І.Якиманська вважає за необхідне для побудови моделі особистісно орієнтованої освіти розрізняти наступні терміни:

- індивід – людина як представник роду, який має певні фенотипічні біологічно зумовлені якості;
- індивідуальність – одинична, неповторна своєрідність кожної людини, яка здійснює свою життєдіяльність як суб'єкт власного розвитку.

Особистість – людина як носій соціальних відносин, який має стійку систему суспільно значущих цінностей, що визначають його належність до тієї чи іншої соціальної групи [290, с. 16-23].

І.Якиманська пропонує повну класифікацію моделей особистісно орієнтованої освіти, умовно поділивши їх на три основні:

- соціально-педагогічна;
- предметно-дидактична;
- психологічна.

Соціально-педагогічна модель була заснована на педагогіці соціального замовлення: виховати особистість із заздалегідь заданими якостями.

Предметно-дидактична модель *особистісно орієнтованої педагогіки, яка склалася, пов'язана з організацією наукових знань у системі з урахуванням їхнього предметного змісту.*

Психологічна модель особистісно орієнтованої педагогіки зводилась до визнання різниці в пізнавальних здібностях, які розуміли як складне психічне утворення, зумовлене генетичними, анатоμο-фізіологічними, соціальними причинами й факторами в їх складній взаємодії та взаємовпливовості [290].

Ми погоджуємося з такою класифікацією, вважаючи психологічну модель як власне особистісно орієнтовану. Освітній процес, на думку психологів, повинен бути зорієнтованим передусім на цілі розвитку особистості, її здібності.

В останні роки особистісно орієнтований підхід визначається важливим принципом побудови не директивної, а демократичної, гуманістичної педагогіки. Дослідники вважають, що принцип особистісного підходу в організації навчально-виховного процесу має передбачати запровадження низки заходів, як-от: визначення особистості молодшої людини як соціальної цінності; повага до її самобутності, унікальності та своєрідності; ставлення до учня як до суб'єкта власного розвитку, врахування закономірностей процесу самовдосконалення особистості; орієнтація на особистість кожного учня як на мету, об'єкт, суб'єкт, результат навчання та виховання (Т.Равчина, Т.Тюріна).

На необхідність розробки й запровадження особистісного підходу у виховній роботі із старшокласниками спеціально вказував відомий соціолог і психолог І.Кон. На його думку, особистісно орієнтований підхід у вихованні – це не просто врахування індивідуальних особливостей підлітків та юнаків, за якими вони відрізняються один від одного. Це, передусім, послідовне, завжди і в усьому, ставлення до кожного з них як до особистості, як до відповідального й самоусвідомлюваного суб'єкта діяльності; старшокласники вже є особистостями й часто – вельми яскравими та своєрідними [151, 232].

Особистість підлітка, юнака, за І.Коном, – це не просто деяка фаза “підготовки до життя”, але й надзвичайно важливий етап життєвого шляху, який має самостійну, абсолютну цінність. Така особистість ніколи не буває однозначною. Вона завжди суперечлива та мінлива, і вчитель не повинен помилитись в її оцінці та вміти добре розгледіти глибинні її властивості.

Типова помилка вчителів – оцінка особистості підлітка за усередненими, формальними, зовнішніми показниками, такими як дисциплінованість та успішність навчання. Якщо вчитель не побачить в учневі особистісно цінне, цікаве, те, що властиве тільки цій дитині, то він не зможе повноцінно виховувати школяра. У такого педагога не буде людського, особистісного контакту з учнем. Окрім того, це може породжувати конфлікти учнів з учителями, їх негативне ставлення до школи. На погляд І.Кона, значну допомогу у встановленні міжособистісного контакту між вчителем і учнем можуть надати об'єктивні методи вивчення особистості дитини, серед яких виділяються різноманітні тести, спостереження, опитувальники тощо [151, с. 182-183]. Ці методи мають істотно розширити інтуїтивні можливості в розумінні вчителями особистості дитини.

І.Бех зазначає, що особистісно орієнтоване виховання, що ставить за мету розвиток вищих моральних (або духовних) цінностей особистості, має зважати, з одного боку, на диференційований аспект розвитку дитини, її специфіку, а з другого – на культурно-нормативні характеристики розвитку дитини в кожному віковому періоді. Тому система освіти намагається навчитися проектувати духовне зростання сучасної дитини, що можна реалізувати лише в найтіснішому зв'язку із психологічною наукою.

З погляду науковця, особистісно орієнтоване виховання – це виховання в дитини переживань стосовно світу людей і світу природи, тому що тільки те, що емоційно пережите особистістю, стає її ціннісно-смісловим надбанням. Переживаючи смисли життєвих явищ, дитина освоює соціокультурний світ. У просторі переживань і відбувається саморозвиток і самовизначення людини як особистості [24, с. 4].

На думку І.Бека, особистісно орієнтоване виховання має ґрунтуватися на переконливій міжособистісній комунікації як основному засобі впливу особистості педагога на вихованця. Навіювання, маніпулювання, примус розглядаються такими, що не відповідають гуманізації виховного процесу, оскільки їхні цілі та зміст вважаються неприйнятливими з погляду моралі.



Необхідність запровадження особистісно орієнтованого підходу в педагогічній психології найбільш помітно усвідомлюється в тих її розділах, які стикаються з розв'язанням гострих, особистісно значущих проблем учнів.

Дослідники вважають, що реалізація особистісно орієнтованого підходу в навчально-виховній роботі потребує:

- оволодіння системою прийомів пізнання особистості учня;
- визначення власної позиції до протилежної сторони;
- знання та врахування позиції до себе іншої сторони;
- контролю зовнішнього вияву власного ставлення до дитини відповідно до поставленої мети;
- передбачення ефекту й результату впливу власної поведінки на особистість учня;
- коригування внутрішньої позиції та зовнішньої форми ставлення з урахуванням реакції вихованця.

У працях дослідників, поряд з концептуальним і методико-психодіагностичним, можна виокремити ще один важливий компонент особистісно орієнтованого підходу, який міцно пов'язаний з організацією навчально-виховної роботи у школі. В.Рибалка пропонує визначити його як психодіагностичний компонент особистісно орієнтованого підходу, маючи на увазі саме представленість особистості у принципах, меті, змісті та методах загальноосвітнього навчання [221]. Завдяки цьому має забезпечуватись особистісна переорієнтація навчання й виховання.

Особистісно орієнтований підхід, на думку психолога, доцільно розглядати як сукупність концептуальних уявлень, принципів, цільових установок, орієнтацій, методико-психодіагностичних та психодіагностичних засобів, які сприяють більш глибокому й повноцінному баченню, розумінню особистості дитини й на цій основі – її гармонійному вихованню й самовихованню в умовах загальноосвітньої школи [Там само].

Розробка особистісно орієнтованого підходу до виховання учнів загальноосвітньої школи в повному обсязі утворює фундаментальну

психолого-педагогічну проблему, яка потребує великого обсягу дослідницьких робіт. Спробуємо виділити лише деякі базові аспекти цієї проблеми (за В.Рибалкою).

- 1) Особистісно орієнтований підхід має базуватися на цілісному науковому уявленні про особистість та концептуальному розумінні її психологічної структури, в контексті якої доцільно розглядати психічні функції, якості, властивості школяра у взаємозв'язку між собою. У педагогічній психології це важливо для адекватного розуміння природи особистості дитини, подолання однобічності, характерної для її розвитку в умовах традиційного навчально-виховного процесу, для формування повноцінного ставлення до особистості школяра та для встановлення розвиваючих взаємин між учителем та учнем, які сприяють розвитку [Там само].
- 2) Поряд з концептуальним уявленням про особистість, необхідним компонентом особистісно орієнтованого підходу до виховання має слугувати спеціальний психодіагностичний інструментарій, який дозволяє здійснювати всебічне пізнання особистості конкретного учня. У контексті особистісно орієнтованого підходу це означає пізнання не окремих властивостей особистості, а їхнього взаємозв'язку, їхньої достатньо цілісної сукупності: адже саме таке поєднання психічних властивостей утворює своєрідність особистості дитини. До вказаного інструментарію мають належати різноманітні методи психодіагностики, консультування, профілактики, тренінгу тощо. Тут йдеться про певну систему, упорядкований комплекс методів, який слід будувати на основі психологічної структури моделі особистості.
- 3) Особистісно орієнтований підхід має бути у певний спосіб втілено у навчально-виховний процес, у його зміст та методи в загальноосвітній школі [221, с. 12].

З положень про особистісно орієнтований підхід у вихованні учнів випливає висновок, що його становлення та реалізація мають базуватися на

науковому уявленні про особистість та її структуру, в контексті якої стає можливим цілісний розгляд окремих психічних функцій, процесів, властивостей. Залежно від поглядів на особистість, на її психологічну структуру, можуть формуватися різні особистісні підходи. Наукове вивчення проблеми особистості здійснюється в контексті фундаментальних психологічних напрямів, течій, шкіл, підходів. Це пояснюється складністю особистості, з одного боку, та певною обмеженістю пізнавальних можливостей психологічної науки, з іншого. Саме ці обставини зумовлюють той факт, що особистість вивчається переважно в контексті інтегрованих підходів. Кожний з них не охоплює всю особистість, але робить помітний внесок у цілісне її розуміння. У цьому аспекті можна виділити щонайменше п'ять основних підходів, в контексті яких інтегрувались відповідні наукові дані про особистість – індивідуальний, соціологічний, віковий, діяльнісний та системний підходи. Зіставлення з ними дає змогу уточнити, розширити та конкретизувати загальну характеристику особистісного підходу [221, с. 14].

Розглянемо головні ознаки та взаємозв'язки перерахованих підходів.

Найбільш розповсюдженим у педагогіці та психології можна вважати індивідуальний підхід до пізнання та розвитку психічних властивостей особистості. Індивідуальний підхід є одним з найголовніших психолого-педагогічних принципів, згідно з яким у навчально-виховній роботі з дітьми необхідно враховувати індивідуальні – статеві, антропологічні, фізіологічні – особливості кожної дитини.

Під індивідуальним підходом розуміють також одну з форм спілкування вихователя з вихованцем, коли вихователь допомагає вихованцю виявити притаманні останньому індивідуальні варіанти його здібностей, градації властивостей нервової системи тощо. Це забезпечує його оптимальний розвиток, виховання в нього доцільного індивідуального стилю діяльності, стимулює реалізацію позитивних можливостей школяра, оптимізує його навчальну діяльність тощо [98, с. 73].

При соціально-психологічному підході особистість розглядається переважно з погляду соціальної взаємодії, трудової динаміки, міжособистісних стосунків тощо. При цьому вивчаються такі соціально зумовлені характеристики особистості, як її статус, позиція, роль, авторитет тощо [11; 12; 415; 151].

Для нас важливим є те, що поєднання двох вказаних підходів дає додаткові підстави виділяти в особистості два важливих її аспекти – соціальність та індивідуальність, які визначають її своєрідність, неповторність, унікальність, перебуваючи в єдності та взаємозв'язку один з одним.

Об'єднання цих підходів утворює більш фундаментальний соціально-психолого-індивідуальний підхід до особистості, все ж і в цьому випадку не охоплюються всі важливі характеристики особистості. Саме про це свідчить наявність інших підходів при її вивченні. Мова йде, передусім, про віковий підхід до особистості.

Віковий аспект характеристики особистості визначає динаміку й рівень її розвитку на різних етапах життєвого шляху. Відомо, що весь період життя людини – від народження до похилого віку, тобто її онтогенез – супроводжується безперервними змінами в її психіці, які теж визначають своєрідність особистості. У кожний момент життєвого шляху цей розвиток виявляється в певному рівні розвитку та реалізації психічних властивостей, здібностей особистості.

Можна констатувати, що віковий підхід тісно пов'язаний з індивідуально-психологічним та соціально-психологічним підходом, а разом усі вони тяжіють до об'єднання в контексті особистісно орієнтованого підходу. Ця тенденція виявляється також у тому, що виділені при соціально-психологічному та індивідуально-психологічному підході психічні властивості особистості потребують своєї конкретизації у віковому аспекті; інакше вони можуть розглядатися лише як абстрактні, суто логічні елементи структури особистості.

Формування психологічної характеристики особистості набуває значно більшої цілісності та повноти, якщо до такого комплексу залучається ще один важливий підхід – діяльнісний.

Діяльнісний підхід набув поширення у вітчизняній психології, але найбільш розроблений він у працях О.Леонтьєва [168, с. 203-204]. Дослідник стверджував, що діяльність є вирішальним фактором породження та реалізації особистості, одним з головних параметрів її структури. Видатний український психолог Г.Костюк схилився до думки, що найбільш продуктивним у процесі розкриття психологічної проблеми особистості є підхід, що спирається на аналіз її діяльності.

Згідно з ідеями відомого психолога, особистісно орієнтований підхід виконує інтегруючу функцію стосовно до розглянутих вище підходів. Засобом інтеграції, системоутворюючим фактором для формування комплексу підходів виступає синтетичне, цілісне уявлення про особистість, її структуру, яка має перебувати в центрі. Завдяки такій інтерпретації особистісно орієнтований підхід збагачується й набуває більш глибокої, змістовної, структурної характеристики, що визначає перспективну стратегію вивчення особистості [221, с. 19].

Розглядаючи методологічні підходи вивчення особистості, не можна не згадати про загальнонауковий системний підхід, який залучав у психологічні дослідження відомий психолог Б.Ф.Ломов.

1. Системно-психологічний підхід розкриває системність побудови та функціонування особистості як певної стійкої та динамічної системи соціально та індивідуально зумовлених психічних функцій, що має такі атрибути, як цілісність, структурність, взаємозв'язок складових психічних елементів і забезпечує адекватну регуляцію діяльності та поведінки.
2. Особистісно орієнтований підхід інтегрує всі перераховані вище підходи та властивості, визначає через їхній взаємозв'язок базові аспекти цілісної характеристики особистості. Через особистість як через єдиний об'єкт вивчення та розвитку всі розглянуті підходи

тяжіють один до одного, виявляють тенденцію до об'єднання й справді можуть бути інтегровані в межах єдиного особистісно орієнтованого підходу [221, с. 22].

Проведений у контексті дослідження аналіз психолого-педагогічних аспектів проблеми особистісно орієнтованої освіти дозволяє тлумачити особистісно орієнтований підхід до виховання підлітків як такий тип організації виховного процесу, в якому особистість учня та особистість класного керівника є його рівноправними суб'єктами, які паритетно взаємодіють з метою оптимального особистісного самотворення вихованця-підлітка, розвитку його індивідуальної неповторності на основі вивчення ціннісних орієнтацій учня та структури його переконань; з урахуванням особливостей поведінкових стратегій вихованців і побудови стосунків у системі “класний керівник – учень-підліток” на принципах співробітництва та свободи вибору.

У нашому розумінні модель особистісно орієнтованої школи істотно відрізняється від інших моделей та педагогічних систем. Вона надає дитині передусім більшу свободу вибору в освітньому процесі. У такій школі не учень пристосовується до стилю навчання й виховання учителя, а учитель, який володіє різноманітним психологічним інструментарієм, погоджує свої прийоми й методи з власним стилем навчання дитини.

### **1.3. Проблеми особистісної орієнтації виховання в історії психолого-педагогічної думки**

Нове тисячоліття радикально змінює державну освітню політику в Україні. Розпочалося становлення нових парадигм освіти, орієнтованих на входження нашої країни у світовий освітній простір, поглиблюються тенденції диференціації, гуманізації та особистісно орієнтованої освіти. З'являється термін “дітоцентризм” або “дитиноцентризм”, який вказує на розстановку

пріоритетів у сучасній педагогіці, гуманістичну спрямованість навчально-виховного процесу, центром якою є особистість вихованця.

Особистісно орієнтовану педагогіку називають інноваційною, але гуманістичну традицію – прагнення до возвеличення людини, найбільш повного втілення в ній людської суті було б несправедливо вважати явищем педагогічної думки лише нашого часу.

Принципи гуманістичної парадигми навчання та виховання: увага до особистості, її вчинків, можливостей, вимоги до наставника, учителя простежуються в роботах античних філософів (Аристотеля, Демокріта, Квінтіліана, Платона, Сократа та ін.).

Августін Блаженний – мислитель-педагог епохи середньовіччя – вбачав основне завдання вихователя в тому, щоб не викликати в дитини ненависті як до себе, так і до навчання. Крім того, виховання повинно мати “прикладний характер”, щоб дитина не лише заучувала визначення доброчесності, а й сама могла б знайти “золото в багні”.

Розквіт гуманізму пов’язують з подоланням релігійно канонічних та тоталітарних систем середньовіччя, коли відбувся незвичайний злет людського духу, чим ознаменувалася епоха Відродження. Гуманістичний напрям з’являється і в царині освіти (М.Монтень, Ф.Рабле, Е.Роттердамський, В.-да-Фельтре та ін.), коли увага приділялася здоров’ю та фізичному розвитку дитини, поблажливості та милосердю з боку вчителя; заборонялися фізичні покарання, жорстокість, насилля та приниження.

На цьому етапі передбачалися повага до дитини, заохочення інтересу до знань, відмова від примусу в навчанні та віра в можливості учня. Соціум вважається одним з провідних чинників виховного впливу; обґрунтовано принцип природовідповідності освітнього процесу. Водночас особистості самого педагога приділяється не менша увага, посилюються вимоги.

З XVII століття відбувається активне прогресування гуманістичних ідей (Я.А.Коменський, Д.Локк, Ж.-Ж.Руссо, Й.Песталоцці, А.Дістервег та ін.).

Так, наприклад, уже в педагогічній системі великого чеського педагога Я.Коменського чітко визначені положення про те, що процес навчання та виховання необхідно будувати з урахуванням індивідуальних особливостей дітей, використовувати при цьому систему педагогічних спостережень [150, с. 25-31]. Він підкреслював, що вчителями повинні бути люди релігійні, чесні, діяльні та працьовиті не лише ззовні. Вони насправді мають бути зразком доброчесності, яку зобов'язані прищеплювати іншим.

З історичного погляду в розвитку названої проблематики у вітчизняній педагогіці можна починати відлік з часів діяльності К.Ушинського, який розробив методику педагогічних прийомів індивідуального підходу до дітей. У своїй праці “Людина як предмет виховання” він зазначав: “Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна понад усе пізнати її теж в усіх відношеннях” [271, с. 23]. Тут, очевидно, йдеться про врахування індивідуальних нахилів та здібностей у процесі виховання та навчання.

Аналіз праць педагогів та громадських діячів дореволюційного періоду дозволяє зробити висновок по те, що вони передували розробці теоретико-педагогічних положень про індивідуальний підхід до дітей. У творах А.Герцена, В.Белінського, М.Чернишевського, Л.Толстого, М.Добролюбова також можна відзначити важливу для проблеми, що досліджується, постановку питання про розвиток індивідуальності людини, її задатків, певних якостей особистості.

У педагогічному кредо Л.Толстого легко побачити особливу увагу до індивідуальності людини, особливе ставлення до особистості як до динамічного феномену, що постійно змінюється.

Біля витоків врахування особистісних ознак у навчанні був також П.Каптерев, який вже наприкінці XIX – на початку XX століть розробляв питання формування дитячого світогляду. Він намагався психологізувати процес навчання та виховання, справді, один з перших заснував вітчизняну педагогічну психологію.



Важливою подією в педагогічній практиці стало створення в Петербурзі (1904) педологічної лабораторії імені К.Ушинського. У центрі уваги було фізичне та психічне здоров'я дитини. На думку науковців лабораторії, не дитина повинна пристосовуватися до системи виховання, а програми й методики мусять пристосовуватися до дитини, де її індивідуальність, особливо характер та поведінка є визначальними у виборі засобів впливу. Вони стверджували, що немає “середньої дитини”, а підвищені або знижені здібності потребують уважного ставлення. Особлива увага приділялася взаєминам між вчителями та учнями на основі взаємоповаги.

Після революції 1917 року, коли змінилася суспільна ідеологія, поняття “індивідуальний підхід” також розглядався як обов’язкова умова всебічного розвитку особистості. У цей період було створено дослідницько-експериментальні станції під керівництвом С.Шацького, П.Блонського, В.Сороки-Росинського, М.Пістрака.

Викликає інтерес досвід В.Сороки-Росинського. У міській школі закритого типу, де були значно звужені можливості для фізичного та трудового виховання, вчителям-ентузіастам на матеріалі позакласної естетичної роботи та самообслуговування вдалося захопити дітей знаннями, сформувати культурні інтереси, гуманізувати стосунки між ними.

Найбільш відомим є досвід А.Макаренка, хоча потрібно зазначити, що в кожній дослідницько-експериментальній станції було зібрано власний педагогічний досвід врахування індивідуальних особливостей дитини у процесі виховання [174].

А.Макаренко вважав принцип індивідуального підходу до дітей основним при організації та вихованні дитячого колективу. Він був впевненим: щоб зрозуміти дитину, встановити причини її поведінки, необхідно бачити не лише те, що кидається у вічі, але й зазирнути глибше в її особистість.

Центральною ідеєю був вплив на вихованців через колектив – паралельна дія, що здійснюється шляхом організації дійового самоврядування. Підвищена турбота про самоврядування і громадську думку викликала в деяких педагогів

звинувачення А.Макаренка в недостатній увазі до індивідуальності, нехтуванні інтересами окремої особистості.

Це твердження можна спростувати, оскільки в справді згуртованому на гуманних принципах колективі особистість не нівелюється й не втрачається, а навпаки – має можливість для досить повного самоствердження й розвитку. Справжній колективіст, до виховання якого так наполегливо прагнув А.Макаренко, — це не сіра істота, людина натовпу, позбавлена яскравих індивідуальних рис, а особистість з підвищеною чутливістю до інтересів інших, добре розвиненим контролем власних егоїстичних спонукань, що прикрашає будь-яку індивідуальність. А.Макаренко розробив принцип і методи виховання через колектив, які стали незаперечним надбанням технології виховної роботи: систему перспектив, мажорний тон життя дитячого колективу, змінність доручень тощо. Незалежно від ідеологічного фону, на якому розгорталася діяльність А.Макаренка, його досягнення визнаються у всьому світі [174].

Вважаємо за доцільне зазначити, що видатні дослідники ще у 20-ті роки доводили необхідність індивідуалізації виховання та навчання як цілеспрямованого процесу. Так, наприклад, П.Блонський розмірковував про хорошого та поганого вчителя. Він говорив, що для хорошого вчителя всі діти різні, а для поганого – всі діти абсолютно однакові.

П.Блонський був одним із найвідоміших радянських науковців на Заході, його називали радянським Песталоцці. Він писав, що майбутня народна школа повинна бути яскраво гуманітарною школою людяності. Педагог закликав любити не школу, а дітей, що приходять до школи; не книжки про дійсність, а саму дійсність, якомога більше жити живим життям.

П.Блонський вже тоді закладав основи особистісно орієнтованої педагогіки. Однак загалом масова школа того часу на практиці була дуже далекою від реалізації більшості ідей видатного педагога. Школа була дуже залежною від ідеологічних настанов. Дидактика й теорія виховання були зорієнтовані здебільшого на формування особистості за “соціальним зразком”.

Проведений аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з даної проблеми запевняє нас у тому, що на початку XX століття на фоні вивчення різноманітних рис індивідуальності з'явилися перші наукові спроби визначити поняття “особистість”. Так один із засновників американської психології В.Джеймс писав, що особистість у широкому розуміння цього слова – це загальний підсумок того, що людина може назвати своїм. Це не лише власне тіло, психічні сили, але й дім, одяг, діти, предки, друзі, що належать їй, власна добра слава, творчі роботи, власність та рахунок у банку.

Проблеми вивчення особистості з позицій гуманістичної педагогіки та психології торкнулися раніше західні науковці (У.Глассер, А.Маслоу, С.Х.Патерсон, К.Роджерс та ін.).

Теорії самоактуалізації А.Маслоу, “терапії реальністю” І.Глессера та недиригентної педагогіки К.Роджера об'єднуються спільним гуманістичним напрямком та мають єдину кінцеву мету – реалізацію потенціалу індивіда.

Необхідність гуманістичної спрямованості освіти, суттю якої є дбайливе ставлення, повага до особистого “Я” кожного вихованця, обґрунтував один із лідерів гуманістичного напрямку, американський психолог К.Роджерс. Він доводив, що результативний процес формування особистості можливий лише без авторитарного тиску з боку педагога. За таких умов відбувається зближення “Я” реального і “Я” ідеального – того, до якого прагне дитина з огляду на актуальні соціальні цінності й норми. Вихователь при цьому покликаний доводити їй, що її люблять, нею цікавляться, займаються.

А.Маслоу найточніше сформулював напрямок сучасної гуманістичної психології та педагогіки. Дослідник дав визначення життєтворчості та самоактуалізації, наповнив їх глибоким етичним змістом, ставився до людського життя як предмета творчості. На його думку, самоактуалізація – це праця заради того, щоб добре зробити те, що людина хоче зробити” [181, с. 193]. Запропонована А.Маслоу система має за мету навчити людину бути кращою та через досягнення найвищих цінностей буття реалізувати гармонію ставлення до себе та всього світу.

Переорієнтація освітнього процесу на особистість дитини передбачає ставлення до учня як до відповідального та свідомого суб'єкта навчально-виховної взаємодії.

Однією зі спроб розв'язати цю проблему було створення вальдорфських шкіл. Засновником вальдорфської педагогіки можна заслужено вважати мислителя, філософа, літературознавця, глибокого дослідника творчості Гете, творця філософського вчення – антропософії – Рудольфа Штайнера (1861-1925).

З особистісно орієнтованим вихованням перекликаються провідні положення педагогіки М.Монтессорі:

- виховання повинно бути вільним;
- виховання повинно бути індивідуальним;
- виховання повинно спиратися на дані спостережень за дитиною.

Звернення дитини до вчителя “Допоможи мені зробити це самому” – девіз педагогіки Монтессорі.

50-ті роки XX століття позначені виокремленням гуманістичного підходу як самостійного напрямку в науці, де людину розглядають як унікальну цілісність.

Видатний український педагог В.Сухомлинський звертав основну увагу на виховання різнобічних позитивних якостей особистості: громадянськості, співчутливості, естетичних потреб, патріотизму тощо шляхом організації, виховних ситуацій і морального досвіду учнів, переконання, навіювання. Виховання через колектив також було важливим напрямком роботи В.Сухомлинського, але внаслідок інших умов життя (діти із звичайних сільських сімей) воно не мало безперечного домінування.

Науковець створив педагогіку, в якій все зосереджено навколо дитини, хоча на поняття “особистісно орієнтований підхід” у його працях не натрапляємо.

Аналіз праць видатного педагога дає змогу виділити низку ідей, фундаментальних принципів, які можуть бути з успіхом використані в підготовці класного керівника до реалізації особистісно орієнтованого підходу у вихованні підлітків. Це принципи:

- неповторності кожної дитини;
- визнання відсутності нездібних дітей;
- індивідуалізації навчально-виховного процесу;
- визнання кожного учня особистістю;
- отримання позитивних почуттів від навчання;
- людяності, чуйності й тактовності стосовно до учнів;
- взаємозалежності колективу й особистості;
- залежності розвитку особистості учня від особистості вчителя.

Проведений аналіз дозволяє зробити висновки, що особливе місце у 60-70-ті роки посідає “педагогічний пошук” таких учителів-новаторів, як Ш.Амонашвілі, І.Волкова, О.Газмана, Т.Гончарова, А.Дубровського, І.Іванова, Е.Ільїна, С.Лисенкової, А.Резника, В.Шаталова. У їхній практичній діяльності здійснювалась педагогіка співробітництва та співдружності учнів та вчителів, були реалізовані в житті ідеали гуманізму та демократії. За типом організації ці стосунки (особливо в системі Ш.Амонашвілі) ми розглядаємо як особистісно орієнтовані. Також було набуто великого досвіду мікротехнологій та прийомів роботи вчителя з урахування індивідуальних особистостей дитини у процесі навчання, розвитку, становлення особистості.

Ш.Амонашвілі створив свою модель гуманної школи, спрямованої на особистість дитини. Він пояснює: “Все шкільне життя повинно бути пронизане розумним релігійним та моральним елементом. У школі повинна панувати серйозність, що дозволяє жарт, справедливість без чіпляння, доброта без слабкості, порядок без педантизму, і, найголовніше, постійна розумна діяльність. Тоді добрі почуття й наміри самі по собі розвиватимуться в дітях...” [8, с. 49].

На сучасному етапі (останні 20 років) стан системи освіти, на нашу думку, характеризується гуманізацією і психологізацією, спробами об’єднати наукові підходи. Підсилюється інтерес до особистості учня, формується таке важливе педагогічне поняття, як “траєкторія розвитку особистості”, яке вказує

на унікальність життєвого шляху кожного та визнання індивідуальності й неповторності особистості.

Історіографічний аналіз науково-методичної літератури вказує на те, що науково-теоретичні основи особистісно орієнтованої освіти достатньо глибоко розробляє Є.Бондаревська [47-49]. Вона вважає, що нова якість особистісно орієнтованої освіти визначається принципом культуурообразності.

С.Подмазін зазначає, що особистісно орієнтована педагогіка має власні психологічні властивості. Психологічна саморегуляція вчителя є однією основних складових ефективного процесу [210].

Найбільш переконливо, на нашу думку, методологію особистісно орієнтованої освіти розробляє І.Якиманська [290]. Дослідниця вважає, що під час навчання потрібно мати за мету особистість учня та фактор освітнього досвіду. Вона розкриває умови та природу реалізації особистісно розвивальних функцій освіти. За І.Якиманською, визнання учня головною дійовою всього освітнього процесу і є особистісно орієнтована педагогіка [290].

В.Сериков вбачає головну функцію особистісно орієнтованої освіти в забезпеченні особистісного розвитку кожного об'єкта навчального процесу, наполягаючи на визнанні за учнем права на самовизначення та самореалізацію в процесі пізнання через оволодіння власними способами навчальної роботи [236, с. 30-31].

На сучасному етапі найбільш активно проблемами особистісно орієнтованого виховання займається І.Бех. Науковець вважає, що для створення особистісно орієнтованого виховання треба коректно використовувати наукові здобутки, напрацьовані експериментальною психологією у сфері мотивації, емоцій, поведінки особистості та сучасного педагогічного розвитку. Особистісно орієнтоване виховання має за мету формування й розвиток у дитини особистісних цінностей. Лише вони завдяки своїм сутнісним показникам здатні виконувати функцію вищого критерію для орієнтації індивіда у світі й опори для особистісного самовизначення [23, с. 6]. Такий підхід передбачає підвищення вимог до особистості вчителя-

вихователя, серед них: здатність учителя “бути особистістю, індивідуальністю”, справжнім авторитетом для дітей, наявність уміння створювати атмосферу взаємної поваги й довіри, підійти до кожного вихованця з позитивною установкою (“особистісне розрізнення й бачення”), володіти собою (“емоційне самоволодіння”), задовольняти прагнення дитини бути в центрі уваги. Особистісна позиція вихователя передбачає сформованість у нього високої моральності, здатності до співпереживання, альтруїзму, емоційного сприймання та піклування про дитину тощо [23].

Реалізація принципу варіативності дає змогу педагогічним колективам навчально-виховних закладів обирати й конструювати педагогічний процес за будь-якими моделями, зокрема й авторськими. Це супроводжується істотними позитивними змінами в педагогічній теорії та практиці: розробкою різних варіантів змісту освіти, використанням можливості сучасної дидактики в підвищенні ефективності освітніх структур; здійснення наукових розробок і практичним обґрунтуванням нових педагогічних ідей і технологій. Реальністю є взаємодія різних педагогічних систем і технологій навчання та виховання, апробування на практиці як нових форм, так і цілісних педагогічних систем минулого [108, с. 11].

У програмі “Основні орієнтири виховання учнів 1-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України” серед провідних принципів виховання виокремлено принцип особистісної орієнтації, оскільки загальні закони психічного розвитку проявляються в кожній дитині своєрідно й неповторно. Педагог повинен культивувати у зростаючій особистості почуття самоцінності, впевненості в собі, визнає її право на вільний розвиток та реалізацію своїх здібностей; не обмежує її в правах почуватися індивідуальністю; виробляє оптимістичну стратегію розвитку кожного вихованця; спрямовує зусилля на розвиток світогляду, самосвідомості, культури потреб, емоційної сприйнятливості, довільної поведінки, базових якостей особистості [203, с. 6-7].

Однак сучасний стан системи освіти не задовольняє багатьох, хто в ній працює. Прагнення до змін, зняття певних обмежень на інноваційну діяльність прислужилися зародженню широкого інноваційного руху в системі освіти.

Незадоволеність якістю освіти в реальній практиці, усвідомлення необхідності реформування роботи навчально-виховних закладів зумовлюють потребу і в оновленні професійної підготовки, стилю професійної діяльності педагога. Особливо значущим є формування його компетентності, особистісно-професійних якостей, здатності жити і працювати в інноваційному режимі: прийняти і зрозуміти нове, оволодіти інноваційною ситуацією.

Гуманізація сучасної освіти, застосування аксіологічного підходу до вивчення педагогічної спадщини відкривають можливості для більш об'єктивного та ґрунтовного аналізу теорії особистісно орієнтованого виховання, яка має незаперечну цінність для сучасної педагогіки.

#### **1.4. Психологічні особливості особистісного становлення підлітків у контексті педагогічної взаємодії школи і сім'ї**

Процес демократизації сучасного суспільства значною мірою залежить від того, наскільки людина здатна брати на себе відповідальність за здійснювані нею вчинки в тому життєвому просторі, який твориться її особистою взаємодією (діяльністю, взаєминами, спілкуванням).

У сучасної молоді, з одного боку, значно зросли потреби в самоствердженні, самовизначенні, самореалізації, з іншого – спостерігається явище поступової примітивізації свідомості та самосвідомості. Унаслідок цього спостерігаємо часті прояви духовної спустошеності, егоїзму, інфантилізму та втрата підростаючим поколінням почуття відповідальності, які призводять до деформації нормативно-ціннісної сфери особистості, що підростає, особливо в підлітковому віці, викликають занепокоєння батьків, педагогів та потребують пильної уваги науковців. Відомо, що процес переходу від дитинства до



дорослості відбувається гостро й часто досить драматично, і в ньому найвиразніше переплітаються суперечливі тенденції особистісного розвитку.

На думку І.Булах, у сучасних соціальних умовах у поведінці підлітків співіснують як негативні тенденції (невизнання суспільних обов'язків, девіантність, відсутність ідеалів, втрата романтизму та зниження значущості загальнолюдських чеснот), так і позитивні (соціальна невимушеність, впевненість у собі, розкутість, прагнення до успіху, творчості та вираження власної індивідуальності). Незважаючи на певні суперечності, головними досягненнями підлітка є набуття якісно нового рівня особистісного зростання, коли завдяки засвоєнню нової соціальної позиції реально структурується його свідоме ставлення до себе як до дорослої людини [50, с. 3].

Підлітки є важливою соціально-демографічною групою. Їхня поведінка зумовлена роллю в суспільстві, соціальним статусом, віком. Інтенсивне формування вищих психічних функцій, особистісних властивостей робить даний вік водночас і складним, і найбільш придатним для набуття морального досвіду.

Підлітковий етап характеризується змінами провідних потреб, зумовлених психофізіологічними особливостями та соціально-психологічними утвореннями – самоствердження, самовизначення, індивідуальність, почуття дорослості (Л.Божович, М.Вінн, В.Зельцер, О.Киричук, І.Кон, Г.Крайг, О.Лаврентьева, Л.Орбан, В.Роменець, Л.Синютка, Д.Фельдштейн та ін.).

Хронологічні межі підліткового періоду як фази життєвого шляху презентовані в наукових джерелах неоднозначно: від 12 (навіть 10-11) до 19-20 років.

У соціальному аспекті підліткова фаза – це продовження первинної соціалізації. Усі підлітки цього віку – школярі, які перебувають на утриманні батьків чи держави; їхньою провідною діяльністю є навчання.

Соціальний статус підлітка не дуже відрізняється від дитячого. Психологічно цей вік сповнений суперечностей. Найважливішим почуттям цього періоду І.Кон визначає почуття дорослості, яке передбачає новий рівень

вимог, майбутній статус, якого підліток ще не досяг. Від цього – типові вікові конфлікти та їхнє переосмислення в самосвідомості підлітка. Загалом – це період завершення дитинства [151, с. 41].

Незважаючи на розбіжності в поглядах щодо меж підліткового віку, науковці погоджуються з тим, що довготривалий перехідний період із дитинства до дорослості є феноменом наших днів та існує здебільшого у промислово розвинутих країнах.

На думку Г.Крайг, у будь-якому суспільстві існує необхідність у деякому перехідному періоді; ніхто не може вимагати, щоб дитина стала дорослою за одну ніч... Перехід у дорослість є універсальним моментом [157, с. 493].

Дітям підліткового віку притаманні певні психологічні особливості, знання яких допомагають педагогам уникнути труднощів у спілкуванні, запобігти виникненню конфліктних ситуацій.

Відомо, що для підлітків є характерною вікова сегрегація: вони вступають у взаємодію здебільшого з однолітками й значно менше з молодшими дітьми або дорослими. Підлітки хочуть здаватися більш дорослими, через те вони нечасто спілкуються з дітьми, молодшими за себе. З іншого боку, підлітки намагаються збагнути життя самотійно, без того примусу, який часто нав'язується дорослими.

Дослідники зазначають, що поряд з типовими характеристиками (егоцентризм, амбівалентність почуттів, емансипація тощо) особистісного розвитку підлітків виявлено такі закономірності їх зростання: глобальний інтерес до самого себе, особистісна рефлексія, усвідомлення світу нових власних емоцій і почуттів, особистісна саморегуляція, осмислення своїх моральних якостей та їх самооцінка, усвідомлення особистісних мотивів вчинків. Констатовано, що в період дорослішання відбувається надзвичайне розширення умов буття особистості як у соціальному просторі, так і в особистісному – в плані розширення діапазону духовних випробувань самого себе [50, с. 16].

Відомо, що у структурі компонентів особистості підлітка самосвідомість є верхньою і останньою перебудовою, якій підлягає його психологія. Науковці В.Авраменко, В.Каверін, Б.Ананьєв, Л.Божович, М.Боришевський, О.Соколова, В.Шатенко та ін. підкреслювали істотну роль генезису самосвідомості в період дорослішання.

Серед основних психологічних закономірностей особистості в підлітковому віці І.Бех, перед усім, виокремлює почуття дорослості. За Бехом, існує три показники цього почуття:

- Перший і основний – потреба в ставленні до себе як до дорослих. У випадку ігнорування цієї потреби підлітки виявляють образу, різні форми протесту: неслухняність, грубість, упертість, протиставлення себе дорослим чи товаришам, зіткнення й конфлікти.
- Другим показником почуття дорослості є наявність у підлітків прагнення до самостійності й бажання захистити деякі сфери свого життя від втручання дорослих. Так школярі протестують проти спроб батьків обмежити їхнє спілкування з друзями, протидіяти їхній субкультурі, комп'ютерних розваг тощо. Прагнення підлітків до самостійності в навчанні й різних видах діяльності найяскравіше проявляються у відмові від допомоги і в незадоволенні у випадку спроб контролювати якість роботи.
- Третій показник наявності в дітей почуття дорослості – вироблення власної лінії поведінки, іноді всупереч дорослим чи товаришам. Так підлітки можуть наполягати на тому, що певні навчальні предмети їм не потрібні, й жодні “виховні впливи” дорослих на них не впливатимуть. Вони можуть не погоджуватися з оцінками й думками одних однолітків, віддаючи перевагу в спілкуванні іншим [23, с. 117].

Дослідники підкреслюють, що підлітковий вік є важким насамперед для самого підлітка. Крім вказаного почуття дорослості, з його ознаками у школярів у підлітковому віці вирує безліч різноманітних, часто суперечливих почуттів. Значно збільшується кількість немотивованих, грубих афективних вчинків. На

думку В.Соколової та Г.Юзефовича, ключ до розуміння психологічних змін дітей-підлітків – у зміні їхніх інтересів, у виникненні нових соціальних потреб, у відмові від захоплень та прагнень дитинства [244, с. 114]. Те, що ще вчора захоплювало такого школяра, сьогодні стає нецікавим. Втративши колишні інтереси та не знайшовши нових, підліток тимчасово втрачає зв'язок із середовищем, з оточуючими людьми та може відчувати себе дуже самотнім. Л.Толстой називав цей період життя “пустеля підліткового періоду”.

У підлітковому віці емоційні переживання якісно змінюються, оскільки змінюються й самі стосунки підлітка з навколишнім світом. Підліткам притаманна емоційна нестійкість, швидкі переходи від яскравих сподівань до важкого песимізму, гостре незадоволення собою. Часто діти в цьому віці шукають відособлення, можливості побути на самоті, щоб осмислити те, що з ними відбувається.

Фізіологічно підлітковий вік стоїть поруч з ембріональним періодом та початковим розвитком немовлят як час надзвичайно швидких біологічних змін. Самі діти-підлітки відчують безліч почуттів, коли спостерігають за власним розвитком, тими перетвореннями, що з ними відбуваються. Амплітуда почуттів коливається від захоплення та ейфорії до жаху та пригніченості. Учні цього віку постійно порівнюють себе з іншими однолітками, спостерігають за правильністю та своєчасністю свого розвитку. Наміри стерти межу між реальним та ідеальним, прийнятими стереотипними нормами в суспільстві є ключовою проблемою підлітків щодо зовнішності. Як правило, вони дуже нетерплячі до будь-яких відхилень: чи то конституція тіла, чи то темпи розвитку.

Апелюючи до конкретних наукових фактів, виявлених підліткознавцями, та врахувавши результати нашого емпіричного дослідження, ми узагальнили наукову інформацію й визначили наступне:

- Підлітковим ми називаємо вік з 11 до 15 років з нормативною кризою в 13 років (вона може зміщуватися за часом).
- Цей період життя характеризується спадом успішності, зниженням працездатності, дисгармонійністю у внутрішній будові особистості,

відмиранням колишньої системи інтересів, часто негативним, протестним характером поведінки.

- Однією з головних тенденцій підліткового віку є переорієнтація спілкування з дорослих на однолітків.
- Провідною діяльністю для даного періоду є інтимно-особистісне спілкування, яке відбувається на основі морально-етичних норм.
- Характерними психологічними параметрами є почуття дорослості, розвиток самосвідомості, критичне ставлення до оточуючих, уміння підкоряти свої інтереси нормам колективного життя, здатності до ідентифікації.

З перерахованого вище вимальовується найголовніша потреба підліткового віку – незалежність, позбавлення контролю старших (батьків, учителів), скасування порядків та правил, встановлених ними. Ця вікова тенденція істотно відбивається на взаєминах підлітків з найбільш значимими для них конкретними дорослими, які є повноважними представниками суспільства дорослих у цілому – вчителями та батьками.

З факторів соціалізації найважливішим та найвпливовішим була й залишається власна родина. Фактично нема жодного соціального або психологічного аспекту поведінки підлітків, які б не залежали від їхніх сімейних умов, сучасних або минулих. Щоправда, характер цієї залежності змінюється. На долю підлітків впливає склад сім'ї та характер взаємин між її членами.

Підлітки особливо потребують авторитетної особистості, яка б допомогла їхній невпевненості. Інколи в житті дітей з'являються авторитети, які своїм “знанням життя”, уявною щедрістю, кримінальною псевдоромантикою спрямовують їх на шлях, що веде до злочинів. Тому батькам і вчителям потрібно ретельно спостерігати за оточенням учнів-підлітків.

З метою виявлення проблем особистісного становлення дітей підліткового віку ми провели опитування учнів 6-9-х класів загальноосвітніх шкіл м.Вінниці. Нас цікавили відповіді підлітків на питання: “Чи важко тобі

спілкуватися з дорослими (вчителями, батьками, класним керівником)? Якщо так, то назви причини.”

Більшість респондентів (76%) поставили на першу місце проблему непорозуміння між дітьми даного віку та дорослими. Серед відповідей були такі: “Батьки не розуміють мого захоплення комп’ютером”, “Їм не подобаються мої друзі”, “Мою маму дратує те, як я одягаюся, через це ми часто сваримося”, “Для вчителя головне, щоб ми навчалися, а те, що у нас в душі, його не цікавить”, “Ми з дорослими спілкуємося ніби різними мовами”. Дитячі відповіді, переважно, випромінювали демонстративну зневагу, епатаж, в окремих випадках – розпач.

Підліткам інколи важко бути щирими та відвертими з батьками, їм легше відкрити душу одноліткові або навіть сторонній людині. У дітей цього віку з’являється критичне ставлення до дорослих, і першою “жертвою” стають найближчі люди – батьки. Якщо малюки захоплюються, пишаються батьками, вважають їх найбільш сильними, гарними й розумними, то підлітки схильні до протилежних крайностей. Вони формують свої уявлення про ідеальних батьків та зіставляють їх з реальними батьками, яких вони щоденно бачать вдома. Вони критично налаштовані до всіх соціальних інститутів, до сім’ї включно, особливо до матері й батька.

Іронізуючи над цим періодом свого життя, ще Марк Твен писав про те, як він помітив, що у 15 років він дивувався дивакуватості свого батька, а у 25 був вражений тим, наскільки його батько порозумнішав за ці роки.

У західних країнах традиційно підлітковий вік розглядається як період “бурі й натиску” (С.Холл), драматичного перевороту в емоціях та поведінці. Походження цього терміну пов’язано з німецьким літературним напрямком кінця XVIII – початку XIX століття (Sturm und Drang). Його використовувала Ганна Фрейд для позначення емоційного стану, який, на її думку, притаманний підліткам. Вона взагалі стверджувала, що “Бути нормальним у підлітковому віці – вже само по собі є ненормальним” [296, с. 275].

Згідно з поглядом, що панує, підлітки користуються конфліктами та бунтарством як засобами досягнення автономії та незалежності від батьків. Приблизно із середини 1960-х років ЗМІ приділяли велику увагу проблемі “розриву поколінь” та гострим конфліктам між батьками та дітьми, подаючи драматичні приклади. Однак більшість праць у цій галузі засвідчує, що ступінь конфлікту між підлітками та їхніми сім’ями був значною мірою перебільшений.

Хоча в ранньому підлітковому віці емоційна дистанція між підлітками та їхніми батьками загалом збільшується, це не обов’язково призводить до бунтів чи до заперечення батьківських цінностей. Молодь здебільшого добре ставилася до батьків та позитивно оцінювала сімейні стосунки. Це суперечить поглядам Г.Фрейда на неодмінність конфлікту через ті фізіологічні та психологічні зміни, що відбуваються в дітей підліткового віку.

Г.Крайг, Д.Бокум та інші дослідники вважають, що суперечки, які виникають у таких повсякденних ситуаціях, як робота по господарству, вибір одягу, прикрас (таких як татуаж або пірсінг), стилю зачіски, виконання домашнього завдання тощо роблять корисну справу. Вони дозволяють підліткам вчитися відстоювати свою незалежність у цих значною мірою неважливих питаннях у безпечній домашній обстановці. Серед підлітків досить популярним є слово “домовлятися”. Краще вивчати цей період як такий, в якому діти й батьки домовляються про нові стосунки між собою. Підлітки можуть здобути більшої незалежності; батьки повинні навчитися сприймати дитину рівноправною, що має право на власну думку. Доведено, що підлітки, у яких було найбільше сприйняття себе як особистості, вирости в сім’ях, де батьки забезпечували не лише керівництво й підтримку, а й дозволяли дітям мати власну точку зору [157, с. 516].

Для дитини батьки є джерелом емоційного тепла та підтримки, без якої дитина почувається беззахисною; владою, директивною інстанцією, розпорядником покарань та заохочень; зразком для наслідування, старшим

другом та порадином, якому можна довірити все. Співвідношення цих функцій та психологічна значимість кожної із них з віком змінюються.

В основі емоційної залежності дитини від батьків лежить первинна залежність від них, де мати зазвичай здається дітям ближчою за батька. В перехідному віці ця залежність ускладнює формування в неї внутрішньої автономії та породжує стійку потребу в опікуванні, залежність як рису характеру.

Ріст незалежності обмежує й функції батьківської влади. Підлітки самостійно розподіляють свій час, обирають друзів, способи відпочинку тощо. У сім'ях з авторитарними традиціями ця автономізація інколи викликає гострі конфлікти.

Батьківський приклад вже не сприймається абсолютно некритично, як у дитинстві. У підлітків є інші авторитети, крім батьків. А всі недоліки та суперечності в поведінці близьких та старших сприймаються гостро й критично.

І.Кон зазначає, що теоретично хороші батьки знають про свою дитину більше за будь-кого, адже вони спостерігають за нею щодня протягом усього її життя. Але інколи буває, що батьки не встигають помітити змін, що відбулися з дитиною, і поводяться з підлітком, як декілька років тому [151, с. 80]. “Головна проблема з батьками – це те, що вони знали нас маленькими”, – написав 15-річний хлопець.

Отже, варто говорити не про зменшення впливу батьків, а про якісні зміни, зумовлені ускладненням діяльності та диференційованістю стосунків підлітків. Ефективність виховних зусиль сім'ї залежить від того, наскільки самі батьки враховують ці зміни.

Питання підготовки вчителів до співпраці з батьками учнів порушувалося у працях К.Ушинського, П.Лесгафта, П.Блонського, С.Шацького, А.Макаренка, В.Сухомлинського, О.Воропая, В.Постового, В.Семіченко, В.Скуратівського, М.Стельмаховича, О.Сухомлинської, в наукових публікаціях М.Євтуха, у дослідженнях з проблем родинного



виховання І.Беха, В.Кузя, Ю.Руденка, З.Сергійчика, П.Щербаня та ін.; зарубіжних педагогів А.Торре Делло, Дж.Уінделл, Г.Фігдф та ін.

З власного досвіду співпраці з батьками підлітків можна зробити висновок про основні причини непорозуміння в сім'ях. Перед усім це завищені вимоги до власних дітей, постановка перед ними нереальних цілей. Особливо часто це відбувається в сім'ях, де батьки за певних причин не змогли самореалізуватися та не здійснили своїх життєвих планів. У своїх дітях такі батьки намагаються втілити власні втрачені мрії, часто не враховуючи дитячих інтересів, особливостей характеру, а нерідко, й розумових здібностей. Обмаль інформації про власних дітей та надмірна амбіційність деяких батьків призводять до кризових ситуацій у сім'ях. Такі конфлікти можна розв'язати класному керівникові. Тут доречно згадати твори видатного французького педагога Селестена Френе. Пам'ятаючи про те, що дитина справді любить змагатися з однолітками в суперечках та іграх, він вважав неприйнятним змагання, які переносяться на навчання, адже воно завдає тяжких душевних травм, розвиває комплекс неповноцінності (у підлітків особливо). Педагог був упевнений, що завдання школи полягає в іншому – в культивуванні успіхів дитини [273].

У виховному арсеналі класного керівника є безліч можливостей створити ситуацію успіху, яка допоможе підвищити самооцінку підліткові, а батькам – відчувати гордість за свою дитину та побачити її з іншого, зовсім їм невідомого, боку. За результатами досліджень Ю.Гільбуха, О.Киричука, близько 70% школярів зберігають гармонію взаємин з батьками аж до закінчення школи. У решти 30%, починаючи з 7 класу, взаємини з батьками істотно погіршуються, досягаючи в окремих випадках кризового стану [77, с. 67].

Знайомлячись з класом та вивчаючи кожну особистість, класному керівникові необхідно мати інформацію про склад сім'ї учнів. Крім опрацювання анкетних даних з класного журналу, можна скористатися досить відомою методикою – малюнком сім'ї. Молодші підлітки залюбки зобразять усіх членів своєї родини і вкажуть те місце, яке, на їхню думку, посідають

вони. За допомогою шкільного психолога або самотійно вчитель зможе проаналізувати результати дитячої творчості. Насамперед повинні насторожити ті малюнки, в яких переважає темний колір (прихована агресія); де члени сім'ї знаходяться на далекій відстані один від одного, та ті, де сама дитина відсутня зовсім. Саме з такими сім'ями класному керівникові потрібно познайомитися передусім.

Існує багато суперечливих думок серед учителів та науковців з приводу того, чи потрібно відвідувати дітей вдома. Досвід роботи в школі вказує на те, що класному керівнику необхідно це робити, заздалегідь попереджаючи про свій візит та чітко обговоривши з батьками його мету. Атмосфера в сім'ї є одним із головних факторів, які формують самооцінку підлітка та його “Я-концепцію”. Входячи в сім'ю, досить швидко можна сказати, як розвивається дитина, чи добре їй тут. У кожній сім'ї існує своя власна “виховна” атмосфера. Деякі компоненти її досить нейтральні, водночас, як інші мають негативний вплив. У родині може панувати тепла, спокійна атмосфера, яка сприяє відпочинку та релаксації. У такій сім'ї люди почуваються затишно, а дитина, що там зростає, благополучно розвивається. Вона морально стверджується, отримуючи від батьків схвалення та підтримку, а потім зможе реалізувати себе у будь-яких сферах життя.

Однак небагато дітей мають подібні умови. За нашими спостереженнями, більшість живе в сім'ях, де панує атмосфера напруження та песимізму, де дітей осуджують та не приймають. Тут діти обділені любов'ю та підтримкою. Це пояснюється тим, що багато батьків сьогодні живе занадто напруженим життям, і в них просто не залишається сил і часу для повноцінного спілкування з дитиною (за статистичними даними, в середньому батьки спілкуються з дітьми 7 хвилин щоденно). Існує статистика, що лише 50% підлітків відчуває безпеку в сім'ї, кожен п'ятий – у школі; кожен десятий – у своєму середовищі. За даними українського соціологічного дослідження 2004 року, кожную третю дитину в сім'ї часто б'ють; кожную десятую – постійно б'ють, кожную п'яту – ображають.

Традиційна система виховання спрямована на “слухняного” вихованця. Демократизація суспільства, впровадження особистісно орієнтованих технологій у систему навчання та виховання призводить до глибоких змін у міжособистісних стосунках батьків та дітей. Класному керівникові необхідно проводити роз’яснювальні бесіди, семінари, запрошувати спеціалістів для проведення кваліфікованої педагогізації батьків дітей підліткового віку.

Особливої уваги класного керівника потребують сім’ї “заробітчани”, де один чи обидва з батьків виїхали на заробітки за кордон. У даному випадку дитину забезпечують матеріально, але втрачають як особистість, оскільки руйнуються родинні зв’язки. Такі сім’ї необхідно негайно виявляти та тримати під особливим контролем. Слід пам’ятати, що підлітки по-різному реагують на стреси, що пов’язані зі змінами структури сім’ї. Одні з них беруть на себе додаткову відповідальність. Інші відверто виказують свої негативні переживання та вступають у конфлікти. Однак найчастіше діти відходять від сім’ї в таких ситуаціях та спрямовують свою активність на різні види діяльності, пов’язані з однолітками.

У процесі педагогічної діяльності класному керівникові доводиться бачити різні сім’ї, спостерігати різноманітні сімейні стосунки. Все це накладає на педагога додаткові моральні обов’язки. Головним з них є конфіденційність, адже вчитель може володіти дуже особистісною, навіть інтимною інформацією. Здатність до співпереживання, альтруїзму для вихователя вкрай важливі, але вони повинні мати розумні межі, щоб не привести до негативного виховного ефекту. Тому на початковому етапі своєї діяльності вихователь має чітко окреслити умови й обмеження, в рамках яких він працюватиме з вихованцем.

Головна мета взаємин класного керівника з батьківською громадою – це створення сприятливої атмосфери для становлення особистості підлітків, створення адекватної самооцінки, щоб шкільне виховання не розходило з вихованням сімейним, допомагати дитині подолати специфічний підлітковий вік. Така допомога набуває повноцінного характеру лише за умови, якщо вихователь, класний керівник не тільки озброєний знаннями існуючих у цій

галузі закономірностей, а й уміє побачити прояви цих закономірностей у життєдіяльності, у конкретних діях та вчинках того шкільного класу, який доручений його піклуванню. Отже, теоретичні знання в цій галузі повинні поєднуватися з відповідними психодіагностичними вміннями.

Аналізуючи особливості підліткового віку, В.Сухомлинський приділяв увагу ускладненням у взаєморозумінні дорослих та підлітків. На його думку, сутність проблем – у взаємному нерозумінні та недовірі. Дорослі не розуміють духовного світу підлітків, а підлітки не розуміють дорослих, ставляться до них упереджено, оскільки вважають, що кожний крок дорослих спрямований на обмеження їхньої самостійності [253]. Це положення гостро виявляється у взаємодії педагога – класного керівника з так званими “важкими” підлітками, яким нерідко притаманні такі риси характеру, як упертість, брехливість, замкненість у ставленні до дорослих.

Саме в такому віковому періоді недовіра до педагогів постає як психологічна проблема. Якщо в початкових класах авторитет учителя не підлягає сумніву, і більшість учнів ставиться до нього з великою довірою, то в підлітковому віці картина змінюється. Дані наших досліджень вказують на те, що вчителі не завжди займають гідне місце у сфері спілкування підлітків. Так учні 7-8 класів удвічі менш відверті з класними керівниками, ніж з батьками та однолітками. Наміри деяких учителів зберегти теплі стосунки з учнями за допомогою адміністративних мір, ігнорування вікових та індивідуальних особливостей школярів призводить до зникнення довіри, розриву зв'язків, що об'єднують учителя та учня.

Характер перебігу перехідного періоду великою мірою залежить від ставлення педагога до бажання підлітка стати більш самостійним, від поваги та довіри до нього. Т.Драгунова доходить висновку, що в даному випадку необхідним є новий тип взаємодії – співробітництво, співпраця, оскільки “це є особливий стиль спілкування, який дозволяє дорослому поставити підлітка в нове становище – свого помічника в різних справах та заняттях, а самому стати зразком та другом. Саме такі взаємини суб'єктивно необхідні підліткові й

об'єктивно необхідні для його виховання" [115, с. 35-36]. Переходити до таких стосунків класний керівник повинен поступово.

Ще на одну психологічну особливість підліткового віку вказує американський дослідник Д.Елкінд. Учням цієї вікової категорії притаманна думка, що за ними постійно спостерігають, їх оцінюють. Ця ідея отримала назву "уявних глядачів". Діти використовують "уявного глядача" як співучасника своїх думок та переживань, а також з метою вивчення різних установок та поведінки. "Уявні глядачі" також є джерелом неприємного відчуття постійної хворобливої відкритості іншим людям. Оскільки підлітки не впевнені у своїй ідентичності, вони надмірно реагують на точку зору інших, намагаються зрозуміти себе, те, якими вони є насправді.

Водночас підлітки настільки зайняті своїми власними почуттями, що інколи вважають свої емоції унікальними. Їм здається, що ніхто ніколи не переживав подібних почуттів і страждань. Одним із проявів підліткового егоцентризму Д.Елкінд означив "персональний міф" [295]. Це відчуття того, що сам підліток є настільки особливим, що повинен бути винятком із звичайних законів природи. Діти цього віку вважають, що з ними не може статися нічого поганого і що вони будуть жити вічно. Ці відчуття власної непошкодженості та безсмертя можуть лягти в основу ризикованої поведінки, яка часто притаманна школярам підліткового віку. Класному керівникові потрібно постійно про це пам'ятати та вести відповідну превентивну роботу серед учнів та їхніх батьків.

Особистість підлітка, юнака, за І.Коном, — це не просто деяка фаза "підготовки до життя", але й надзвичайно важливий етап життєвого шляху, який має самостійну, абсолютну цінність [151]. Підлітковість може породжувати конфлікти учнів з учителями, їх негативне ставлення до школи. Значну допомогу у встановленні міжособистісного контакту між учителем та учнем можуть надати об'єктивні методи вивчення, спостереження, опитування тощо. Ці методи мають істотно розширити інтуїтивні можливості в розумінні вчителями особистості дитини-підлітка.

Узагальнюючи сказане, можна виокремити основні причини проблем, що виникають у підлітків у стосунках з дорослими:

Причини проблем взаємин з батьками	Причини проблем із класним керівником
<ul style="list-style-type: none"> <li>- критична налаштованість підлітків до власних батьків;</li> <li>- автономізація дітей від батьківського впливу;</li> <li>- неспроможність батьків перебудувати взаємини з дітьми-підлітками, непомічання змін, що сталися з дітьми;</li> <li>- завищені вимоги батьків до своїх дітей-підлітків.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- упереджене ставлення підлітків до класного керівника;</li> <li>- ігнорування класним керівником індивідуальних та вікових особливостей дітей;</li> <li>- оцінка класним керівником особистості підлітка за зовнішніми показниками (успішність, поведінка);</li> <li>- недостатня психолого-педагогічна підготовка учителя до роботи з учнями підліткового віку.</li> </ul>

Усунення причин, що викликають труднощі у взаєминах дітей-підлітків з дорослими, перебуває в компетенції класного керівника. Праця з учнями названої вікової категорії вимагає від педагога певних навичок і умінь, спеціальних знань.

- Педагог-класний керівник повинен володіти знаннями про вікові особливості дітей, з якими йому належить працювати.
- Уміти збирати та обробляти дані психологічних досліджень; вміло користуватися наданою інформацією, дотримуватися конфіденційності.
- Знати сучасні виховні технології та системи, користуватися цими знаннями при організації власного педагогічного процесу.
- Постійно займатися педагогізацією батьківської громади даного класу, залучати психологів, інших спеціалістів.
- Бути креативним, мобільним, уміти швидко та адекватно реагувати на ситуацію, що склалася.

### **1.5. Стан реалізації особистісно орієнтованого підходу до підлітків у навчально-виховній практиці сучасної школи (за результатами констатувального етапу експерименту)**

Результати теоретичного аналізу показують, що проблема реалізації особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку є недостатньо вивченою й потребує глибшого дослідження. З метою вивчення стану його реалізації в сучасній школі було проведено констатувальний етап експерименту.

Ми виходили з того, що діагностування досліджуваного стану повинно враховувати психологічну комфортність учнів у класному колективі, оскільки виховний процес триває весь період перебування учня в школі, під час якого відбуваються значні зміни рівня їхнього соціального, психологічного, духовного та фізичного розвитку. Апелюючи до численних досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених (І.Бех, Л.Божович, І.Булах, О.Киричук, І.Кон, А.Лутошкіна, Д.Бокум, Д.Добсон, Ф.Кемпбелл, Г.Крайг, Г.Чепмен та ін.), ми виокремили показники психологічної комфортності учнів у класному колективі, а саме: якість поведінкових програм підлітків, адекватність самооцінки вихованців, психологічний клімат колективу.

Великого значення набуває також успішність реалізації класним керівником виховних завдань, тому що, як зазначають дослідники (Є.Бачинська, І.Бех, О.Киричук, Н.Савінова, Г.Селевко, І.Холковська, Н.Щуркова та ін.), саме від компетентності та вмілості педагога залежить рівень особистісно розвивального середовища класу.

Серед показників даного критерію ми вказуємо: системність ціле покладання виховної роботи з класним колективом, індивідуалізацію виховного впливу; аксіологічну спрямованість технологій роботи з класним колективом.

Задля успішного виховання учня-підлітка батькам необхідні спеціальні знання, які надає школа, зокрема класний керівник, за спеціально

розробленими методиками. На основі ідей дослідників з проблем родинного виховання та співпраці вчителів з батьками учнів (І.Беха, М.Євтуха, В.Кузя, А.Макаренка, В.Семіченка, В.Сухомлинського, О.Сухомлиської, К.Ушинського та ін.), ми назвали результативність осмислення батьками специфіки виховання підлітків наступним критерієм реалізації особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку та визначили його показники: знання вікової специфіки виховання підлітків, розуміння шляхів гармонізації стосунків з дітьми, здатність до проектування й розв'язання виховних ситуацій у взаємодії школи й сім'ї.

На підставі вивчення психолого-педагогічної літератури ми визначили рівні, критерії та показники реалізації особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку (таблиця 1.1).

Таблиця 1.1

Критерії та показники реалізації особистісно орієнтованого підходу  
у вихованні учнів підліткового віку

Критерій	Показники
Психологічна комфортність учнів у класному колективі	<ul style="list-style-type: none"> <li>- якість поведінкових програм підлітків</li> <li>- адекватність самооцінки вихованців</li> <li>- психологічний клімат колективу</li> </ul>
Успішність реалізації класним керівником виховних завдань	<ul style="list-style-type: none"> <li>- системність цілепокладання виховної роботи з класним колективом</li> <li>- індивідуалізація виховного впливу</li> <li>- аксіологічна спрямованість технологій роботи з класним колективом</li> </ul>
Результативність осмислення батьками специфіки виховання підлітків	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знання вікової специфіки виховання підлітків</li> <li>- розуміння шляхів гармонізації стосунків з дітьми</li> <li>- здатність до проектування й розв'язання виховних ситуацій у взаємодії школи й сім'ї</li> </ul>

На основі аналізу виділених критеріїв та їх показників встановлено такі рівні реалізації особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку:

1. Формальний рівень спостерігається у класних керівників, у класах



яких комфортно себе почувають не більше третини учнів (у більшій частині учнів виявляється високий рівень тривожності, значна вербальна агресія). У більшості учнів спостерігається неадекватна самооцінка з переважаючою тенденцією до заниження. Соціально-психологічний клімат класного підліткового колективу під їхнім керівництвом несприятливий для творчої самореалізації підлітків. Колективи під керівництвом таких учителів не згуртовані, благополуччя стосунків у класному колективі низьке.

Педагог має повний пакет документів, повну інформацію про учнів класу, яка майже не застосовується. У нього зазвичай змістовний план виховної роботи класу. Однак основна маса заходів спланована формально та не системно. Класний керівник усвідомлює свої функції переважно як організаційну діяльність. Часто такі педагоги орієнтовані на розв'язання лише етичних задач, здійснення морально-виховної діяльності, яка обмежується нотаціями та менторськими інструкціями. Класний керівник не володіє особистою інформацією про своїх вихованців або не використовує її при організації виховної роботи. Психолого-педагогічна компетентність класного керівника перебуває на репродуктивному чи адаптивному рівні. Особистісна орієнтація виховного процесу формальна. Педагоги часто підмінюють поняття особистісної орієнтації індивідуалізацією чи диференціацією впливу. Виховні дії такого класного керівника не дають ефективних результатів, зокрема моральні якості серед учнів їхніх класів не популярні.

Взаємодія з батьківською громадою практично відсутня, виявляється лише на рівні формальних батьківських зборів. З огляду на це батьки виявляють низький рівень обізнаності у віковій специфіці виховання підлітків, займають позицію жертви у стосунках зі своєю дитиною, перекладаючи відповідальність за негаразди у спілкуванні з нею на підлітковий вік чи вчителя, не можуть спроектувати реакцію дитини на дії батьків.

2. Частково-продуктивний рівень переважає у класних керівників, у класах яких комфортно до 50% учнів (шкільна тривожність високого рівня спостерігається приблизно у третини класу; не більше половини

учнів мають високий рівень почуття провини та підозрілості). Самооцінка в більшості учнів адекватна, в інших тенденція до заниження та завищення самооцінки спостерігається однаково. Соціально-психологічний клімат класного колективу нестабільний, залежить від настрою учнів-підлітків. Колектив має середні показники згуртованості, благополуччя стосунків у класному колективі на середньому рівні.

Такі класні керівники приділяють максимальну увагу найкращим та найпроблемнішим учням класу, вивчають їх як особистість, шукають шляхи до співпраці, будують взаємини з батьками. Про решту класу такий учитель має дуже приблизне уявлення. З батьками цих учнів спілкується рідко. У планах виховної роботи педагогів даної групи розв'язуються не лише етичні задачі, а й соціальні. У них передбачається залучення дітей до системи соціальних зв'язків, взаємодія з родиною та різними інститутами виховання. Робота передбачає залучення учнів до реальної активної діяльності. Психолого-педагогічна компетентність класного керівника представлена локально-моделюючим рівнем. Педагоги теоретично усвідомлюють сутність особистісно орієнтованого підходу у вихованні, однак на практиці особистісна орієнтація виховного процесу має частковий характер і визначається ситуативними потребами класу чи окремого учня. Характерно, що підлітки, класними керівниками яких є педагоги даної групи, більше схильні цінувати загальнолюдські моральні якості, ніж підлітки попередньої групи.

Контакти з батьками відбуваються загалом на батьківських зборах та в екстрених ситуаціях. Проводиться індивідуальна робота з батьками найбільш проблемних учнів, що виявляється в недостатньому рівні обізнаності батьків із специфікою виховання власних дітей, їхньою авторитарною позицією у вихованні і в частковому придушенні ініціативи та позиції підлітка.

3. Перетворювальний рівень умовно об'єднує вчителів, у класах яких високий рівень комфортності майже у всіх дітей (високий рівень тривожності не більший, ніж у чверті учнів, практично відсутня вербальна агресивність учнів, відсутня підозрілість). Самооцінка більшості учнів у таких класах

адекватна або з тенденцією до завищення. Соціально-психологічний клімат класного колективу сприятливий для творчого саморозкриття особистості. Високий рівень згуртованості класу забезпечує благополуччя стосунків у класному колективі.

Педагог охоплює увагою всіх учнів класу. Велика увага приділяється оцінно-діагностичній функції. Документація класних керівників цієї групи свідчить про те, що основою виховної роботи вважається орієнтація на становлення особистості учня, вияв і збагачення його внутрішніх потенцій та сил, схильностей, здібностей, інтересів. Планування виховних заходів передбачає попередню й підсумкову діагностику стану учнів чи учнівського колективу. Заходи з різних напрямів виховання між собою тісно пов'язані, логічно переплітаються й доповнюють один одного. Учитель має повну інформацію про індивідуальність кожного учня, намагається використовувати її в організації виховних заходів, залучати дітей до активного виявлення власних талантів. Психолого-педагогічна компетентність такого класного керівника представлена системно-моделюючим рівнем. Яскрава особистісна орієнтація виховного процесу, яка підтверджує теоретичне усвідомлення суті особистісно орієнтованого підходу у вихованні. Виховний вплив дієвий. Учні, класні керівники яких належать до даної групи, виявляють високі моральні цінності, високо оцінюють якості, що спонукають людину до самовдосконалення.

Налагоджена плідна співпраця з батьками. Спостерігається повне взаєморозуміння батьків з класним керівником. Це виявляється у прагненні батьків враховувати думку власної дитини, зрозуміти мотиви її вчинків, підтримати та розрадити її. Батьки, діти яких потрапляють до таких класних керівників, добре ознайомлені із специфікою спілкування з дітьми підліткового віку, вміють прагнути до компромісів та досягати консенсусу.

Завданнями констатувального етапу експерименту передбачено:

- виявити рівень прояву основних критеріїв реалізації особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку (психологічного

комфорту учнів-підлітків в умовах класного колективу; успішності реалізації класними керівниками виховних завдань; результативності осмислення батьками специфіки виховання підлітків);

- визначити кореляційні зв'язки між показниками та на їх основі обрати обмежену кількість параметрів формуального впливу з метою підвищення якості реалізації класними керівниками особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку.

У процесі експерименту було обстежено 64 класних колективи загальноосвітніх шкіл (Білоцерківської міської гімназії № 2, Черкаської ЗОШ I-III ступенів № 15, Стаханівської СЗОШ 1-III ступенів № 1, Вінницької СЗОШ I-III ступенів № 3 імені М.Коцюбинського, Вінницької СЗОШ I-III ступенів № 26, СЗОШ I-II ступенів № 1 ім. Героя Радянського Союзу О.А.Бичковського смт. Крижополя Вінницької області, Староприлуцької ЗОШ I-III ступенів Липовецького району Вінницької області), загальна кількість учнів у яких склала 1456 осіб. Також до експерименту було залучено 853 батьків підлітків зазначених класних колективів.

Завдання *I субетану* констатувального етапу експерименту передбачали дослідження показників психологічної комфортності учнів у класному колективі. Зокрема,

- з'ясувати якість поведінкових програм підлітків (рівень шкільної тривожності, агресивності) та адекватності самооцінки підлітків з допомогою тестування;
- оцінити психологічний клімат колективу за результатами опитування класних керівників, батьків і самих членів класного колективу;
- окреслити статус підлітка у класному колективі та виявити рівень згуртованості колективу засобами соціометрії.

Одним із показників комфортності учнів у колективі вважаємо *рівень їхніх поведінкових програм*. Серед поведінкових програм такими, що віддзеркалюють комфортність дитини в колективі, вважаємо тривожність й агресивність.

Певний рівень тривожності – природна й обов'язкова особливість активної діяльної особистості. У кожної людини існує свій оптимальний або бажаний рівень тривожності – це так звана корисна тривожність. Єдиною методикою, що дозволяє диференційовано вимірювати тривожність і як особистісну властивість, і як стан, є методика, запропонована Ч.Спілбергером й адаптована Ю.Ханінім. Ми використали дану методику в нашому дослідженні, оскільки нас цікавить співвідношення в учнів особистісної та ситуативної тривожності. Якщо в учня рівень ситуативної тривожності значно вищий, ніж рівень особистісної тривожності, то це свідчить про певне ситуаційне напруження. У нашому випадку – спричинене знаходженням у даному класному колективі. Учня було запропоновано заповнити листки самооцінки, представлені в додатку А.

Обробка результатів тестування передбачала виявлення рівнів особистісної й ситуативної тривожності та виявлення їх співвідношення. За результатами обстеження було з'ясовано, що 32,8% класних колективів коефіцієнт ситуативної тривожності перевищує коефіцієнт особистісної тривожності більше, ніж вдвічі, тобто можна говорити про напружену ситуацію у класному колективі, низький рівень комфортності учнів у ньому. У 20,3% класів коефіцієнт ситуативної тривожності підлітків дорівнює коефіцієнту особистісної тривожності чи перевищує його не більше, ніж у 1,5 рази, тобто можна говорити про високий рівень комфортності учнів у цих класних колективах.

Як можливий варіант реакції на некомфортність у шкільному колективі вважаємо *агресивність підлітків*. З метою виявлення рівня агресивності сучасних школярів підліткового віку здійснено дослідження агресивності в підлітків за методикою А.Басса-А.Даркі.

Агресивність має якісну й кількісну характеристики. Як і будь-яка властивість, вона має різний ступінь виразності: від майже повної відсутності до її граничного розвитку. Кожна особистість має певний ступінь агресивності. Відсутність її призводить до пасивності, конформності тощо. Надмірний її

розвиток починає визначати всю особистість, що може стати конфліктною, нездатною на свідому кооперацію. Агресивні прояви можна поділити на два основних типи: перший – мотиваційна агресія як самоцінність, другий – інструментальна як засіб (припускаючи при цьому, що й та, й інша можуть виявлятися як під контролем свідомості, так і поза ним, і сполучені з емоційними переживаннями: гнів, ворожість).

Створюючи свій опитувальник, що диференціює прояви агресії й ворожості, А.Басс і А.Даркі виділили такі види реакцій: фізична, непряма, вербальна агресії, роздратування, негативізм, образа, підозрілість, почуття провини. Опитувальник, представлений у додатку Б, складається з 75 тверджень, на які випробуваний відповідає «так» або «ні».

Оцінювання агресивності за методикою А.Басса-А.Даркі засвідчило, що 27,0% опитаних учнів-підлітків мають високий рівень фізичної агресії; 29,0% виявляють непряму агресію; 28,0% мають високий рівень роздратування; 4% – високий рівень негативізму; 8,0% – високий рівень образи; 46% мають високий рівень підозрілості; 79,0% – високий рівень вербальної агресії; 38% – високий рівень почуття провини.

Аналіз даних за класами виявив, що в 46,9% класних колективів високий рівень агресивних проявів характерний для більшої частини учнів (понад 50,0% підлітків). Отримані результати вказують на нестабільний та несприятливий психологічний стан учнів-підлітків у цих шкільних колективах, високий рівень негативізму, роздратування та інших проявів агресії як спрямованих на інших, так і на самих себе (внутрішня агресія). Лише у 20,3% обстежених класів менше чверті учнів мають занижені показники агресивності, що свідчить про досить високий рівень комфортності перебування в таких класних колективах.

Припущення про взаємозалежність рівня реалізації особистісно-зорієнтованого підходу до виховання підлітків з їхньою самооцінкою спонукало нас до дослідження *адекватності самооцінки підлітків*. Уявлення людини про себе, як правило, здається їй переконливим незалежно від того,

ґрунтується воно на об'єктивному знанні чи на суб'єктивній думці, є воно дійсним чи хибним. Риси, які людина приписує собі, не завжди адекватні. Процес самооцінки може проходити двома напрямками: шляхом порівняння рівня своїх домагань з об'єктивними результатами своєї діяльності і шляхом порівняння себе з іншими людьми. Проте, незалежно від того, чи лежать в основі самооцінки власні міркування людини про себе, чи інтерпретації ставлення інших людей, самооцінка завжди має суб'єктивний характер, при цьому її показниками можуть бути адекватність і рівень. Адекватність самооцінки виражає ступінь відповідності уявлень людини про себе об'єктивним основам цих уявлень. Рівень самооцінки відбиває зв'язок між оцінюванням справжніх та ідеальних уявлень про себе. Адекватну самооцінку з тенденцією до завищення можна віднести до позитивного ставлення до себе. Низька самооцінка, навпаки, може бути пов'язана з негативним ставленням до себе, з відчуттям власної неповноцінності. Часто така самооцінка пов'язана з тим, що дитина відчуває себе некомфортно в колективі, не може зреалізувати власний потенціал, розкрити таланти.

Ми здійснили дослідження самооцінки з використанням методу вибору. Матеріалом був список слів, які визначали окремі риси особистості, представлений у додатку В. Дослідження передбачало упорядкування списку й кількості еталонних рис бажаного та небажаного образу “Я” та визначення набору рис особистості досліджуваного, які, на його думку, йому властиві поміж вибраних еталонних рис “позитивної” й “негативної” множини.

Вивчення отриманих даних за колективами, до яких належать учні, дозволило з'ясувати, що адекватна самооцінка характерна для більшості учнів лише у 20,3% обстежених колективів. У 45,3% класних колективів переважають діти з неадекватною самооцінкою. В інших класах переважає самооцінка з тенденцією до завищення чи заниження. Така самооцінка підлітків може зумовлюватися проблемами, які відчувають учні під час спілкування з однолітками та вчителями, відсутністю заохочення та відповідної стимуляції з боку класного керівника до прояву своїх здібностей та

можливостей.

З метою оцінки психологічного клімату колективу було використано карту-схему О.Киричук за методикою А.Лутошкіна (додаток Д). За отриманими даними, лише 17,2% обстежених класних колективів були відзначені респондентами як такі, що мають сприятливий психологічний клімат. 68,8% класних колективів мають нестійкий психологічний клімат, у класі немає єдності, а настрої коливаються. 14,0% класів, за оцінками респондентів, мають несприятливий клімат. Такі результати, на нашу думку, пов'язані з тим, що клас у школі II ступеня починає своє життя як формалізоване утворення. Учні потрапляють до певного класу, як правило, поза своєю волею. Однак, ставши членами однієї контактної групи, знайомлячись один з одним у процесі спільної діяльності й розваг, вони починають будувати стосунки значною мірою вибірково, керуючись певними симпатіями та антипатіями. У результаті в межах формальної структури, створеної під керівництвом педагога, виникають неформальні угруповання (мікрогрупи) на чолі з неформальними лідерами. Особливо активно утворюються мікрогрупи в класах, де навчаються підлітки. Стосунки між такими угрупованнями можуть бути різними – від цілком лояльних і навіть дружніх до відверто ворожих, агресивних. Те, якими вони будуть, залежить від багатьох чинників, серед яких вирішальна роль, звичайно, належить класному керівникові.

Обстеження класів за допомогою соціометричного дослідження підтвердило результати опитування й засвідчило несприятливий психологічний клімат, який гальмує розвиток колективу й окремих особистостей у ньому. Це пов'язано з перевагою негативних емоцій або недостатнім соціальним попитом у 71,0% учнів, з них 17,0% є “соціометричними вигнанцями”, тобто учнями, які з різних причин не були обрані своїми однокласниками взагалі або обрані лише одним з них. І тільки 12,0% опитаних учнів почувають себе психологічно комфортно, з них 6,0% є “соціометричними зірками”, тобто такими, яких хотіли б бачити своїми друзями шість і більше однокласників. Отже,



інтегральна функція, а також стимулююча, зреалізовані недостатньо. Напружений психологічний клімат гальмує розвиток колективу й особистості в ньому.

Побудовані на основі опитування учнів концентричні соціограми (зразки представлені в додатку Е) дозволяють визначити рівень благополуччя стосунків (Я.Коломінський) у класах, який, на нашу думку, впливає на відчуття комфортності перебування учнів у тому чи іншому класному колективі. Виділені градації (I – “зірки”, II – “переважаючі”, III – “прийняті”, IV – “вигнанці”) дозволили умовно поділити класи за рівнями благополуччя стосунків. Так класів з високим рівнем благополуччя ( $I+II > III+IV$ ) виявилось лише 18,8%, із середнім рівнем ( $I+II = III+IV$ ) – 60,9%, з низьким ( $I+II < III+IV$ ) – 20,3%.

Оскільки вважаємо, що згуртованість колективу також впливає на відчуття комфорту у класному колективі, то був вирахований індекс згуртованості учнівського колективу за формулою:

$$\tilde{N}_{\bar{a}} = \frac{\sum(A^+)}{\frac{1}{2}\sum(A)}, \quad (1.1)$$

де  $C_{gp}$  – групова згуртованість,  $\sum(A^+)$  – сума всіх взаємних виборів у групі,  $\sum(A)$  – кількість всіх зроблених виборів у групі.

Так у 15,6% обстежених колективів індекс згуртованості перевищує 0,6, що свідчить про досить високу згуртованість колективу. У 14,1% класних колективів індекс згуртованості нижчий за 0,4, що свідчить про відсутність стійких мікрогруп усередині класу, наявність великої кількості односторонніх виборів.

Сукупні результати діагностичного обстеження показників психологічної комфортності учнів у класному колективі представлено в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Результати обстеження показників  
психологічної комфортності учнів у класному колективі, %

Показники	Рівні		
	високий	середній	низький
тривожність членів колективу	20,3	46,9	32,8
агресивність підлітків	46,9	32,8	20,3
адекватність самооцінки учнів	20,3	34,4	45,3
психологічний клімат колективу	17,2	68,8	14,1
благополуччя стосунків у класному колективі	18,8	60,9	20,3
згуртованість колективу	15,6	70,3	14,1

З метою визначення рівнів комфортності учнів у класному колективі, отримані рівні окремих показників даного критерію реалізації особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку було переведено у стандартні бали. Високий рівень оцінено в 2 бали, середній рівень – в 1 бал, низький – у 0 балів (додаток Ж). Сумарний показник підраховувався для кожного класного колективу окремо у стандартних балах. Результати обробки представлені на діаграмі рисунку 1.1.

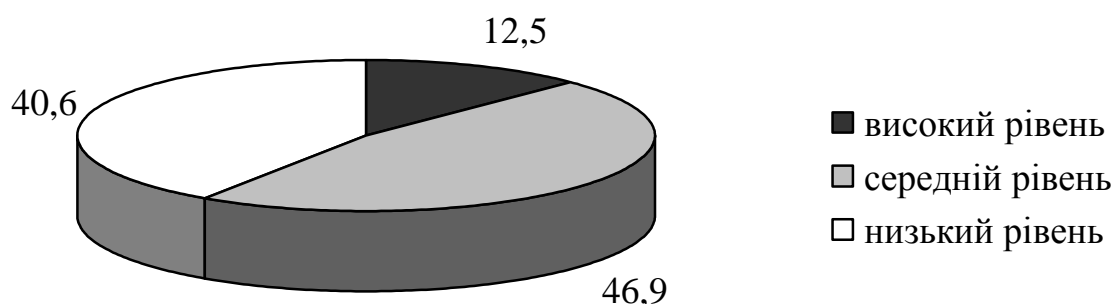


Рис. 1.1. Психологічна комфортність учнів у класному колективі  
(за результатами констатувального етапу експерименту)

У процесі діагностичного обстеження класні колективи, сумарний показник обстеження яких становив 9-12 балів, були зараховані до класів з високим рівнем комфортності учнів (12,5%). Класи із сумарним показником у

4-8 балів зараховані до класних колективів з середнім рівнем (46,9%). 0-3 бали було нараховано класним колективам з низьким рівнем комфортності для учнів підліткового віку (40,6%).

Завданнями *II субетану* констатувального етапу експерименту, спрямованого на дослідження успішності реалізації класним керівником виховних завдань, стали:

- з'ясування системності цілепокладання виховної роботи з класним колективом (рівень реалізації виховних завдань, розуміння структури виховної діяльності класного керівника);
- визначення рівня індивідуалізації виховного впливу (залучення підлітків до участі у виховній роботі, ступінь реалізації завдань класного керівника, рівень володіння класними керівниками особистою інформацією про своїх вихованців, психолого-педагогічна компетентність);
- виявлення рівня аксіологічної спрямованості технологій роботи з класним колективом (усвідомлення вчителем суті особистісно орієнтованого підходу до членів класного колективу, життєві цінності школярів як результат особистісно орієнтованого виховання, ставлення учнів до діяльності класного керівника).

*Системність цілепокладання виховної роботи з класним колективом* орієнтує класного керівника на системне, комплексне цілепокладання у виховній роботі, а також на врахування усіх факторів і наслідків діяльності, чітке її структурування. З метою дослідження такого показника успішності реалізації класним керівником виховних завдань було використано аналіз шкільної документації. Ми опрацювали посадові інструкції, плани виховної роботи класних керівників, особові справи учнів, зошити роботи класного керівника та карти індивідуального розвитку учнів, журнали обліку індивідуальної роботи з учнями, звіти про виховну роботу тощо.

Так було з'ясовано, що низький рівень системності цілепокладання виховної роботи характерний для 45,3% від загальної кількості вчителів, які

брали участь у дослідженні. У цьому випадку педагог має на руках повний пакет документів, майже стовідсоткову інформацію про учнів класу. У папці класного керівника можна знайти соціометричні дані, обстеження соціально-побутових умов учнів, різнопланові анкети, можливо, висновки шкільного психолога тощо. На перший погляд, така серйозна робота та розмір папок учителя з ведення класних справ викликає захоплення та повагу. У подальшому з бесід, анкетування дітей та батьків виявляється, що робота педагога-вихователя далі стадії збору інформації не посувається. Класний керівник, який має достатньо повну картину особистості кожного учня, його взаємин з однокласниками, батьками, власних інтересів тощо, не хоче або не вміє користуватися подібними даними. Вони так і залишаються незадіяними багато років, не приносять користі учням та поступово стають застарілими. Такий дисонанс між багатою, досить грамотно зібраною інформацією та невмінням або небажанням нею користуватися для покращення психологічної ситуації в класі, адаптації учнів до нового вікового періоду і є формальним підходом. Складається враження, що матеріали збираються та зберігаються на папері для чергового звіту класних керівників про роботу, здійснену за певний проміжок часу.

Плани виховної роботи цієї категорії класних керівників хоча й гарно оформлені, насичені різними заходами, проте, на жаль, часто передбачають розв'язання лише етичних задач (орієнтація дитини на критерії добра – зла, постановка учня в ситуацію етичного вибору, конкретизування етичних норм у реальних життєвих обставинах). У планах виховної роботи переважають такі форми, як лекторії, бесіди, екскурсії, круглі столи, дискусії, дебати. Тематика заходів чітко прив'язана до календарних свят та визначних дат. Заходи поодинокі, не системні.

Середній рівень системності цілепокладання виховної роботи виявили 32,8% обстежених вчителів. Такі класні керівники можуть досить довго описувати “зірок” класу, пригадувати цікаві випадки, пов'язані з цими дітьми, перераховувати конкурси й олімпіади, в яких вони брали участь, їхні

захоплення, професії батьків тощо. Так само довго й докладно ці вчителі можуть розповідати про проблемних дітей, їхню неуспішність, поведінку, коло спілкування, негаразди в родині. Тобто максимальну інформацію педагоги збирають про найкращих та найпроблемніших учнів класу, вивчають їх як особистість, шукають шляхи до співпраці, будують взаємини з батьками. Про решту класу, які складають, зазвичай, близько половини класу, так званих “непомітних трієчників”, зараз уже “учнів середнього рівня”, загалом нічого конкретного, крім традиційного “здібний, але ледачкуватий”. Така поляризація дітей не допустима в сучасній школі, але, на жаль, вона існує і явище з умовною назвою полярно-особистісно орієнтований підхід досить поширене.

Плани виховної роботи педагогів даної групи відрізняються від планів попередньої частини класних керівників тим, що охоплюють розв’язання не лише етичних задач, а й соціальних. У них передбачається залучення дітей до системи соціальних зв’язків, взаємодія з родиною та різними інститутами виховання. Плани урізноманітнюються такими формами роботи як акції, декадникі, шефська допомога, передбачаються заходи із залученням батьків. Робота має не лише словесно-обговорювальний характер, але й передбачає залучення учнів до реальних справ, допомоги, зміни навколишнього, спілкування з молодшими (підшефними) школярами та дорослими людьми.

Високий рівень системності цілепокладання виховної роботи, такий, за якого не загубиться жодна дитяча особистість у класному та шкільному загалі. Класних керівників, які працюють за подібною системою, 21,9% від кількості вчителів, що брали участь у дослідженні. Документація класних керівників цієї групи свідчить про те, що основою виховної роботи вважається орієнтація на становлення особистості учня, вияв і збагачення його внутрішніх потенцій та сил, схильностей, здібностей, інтересів. У планах виховної роботи передбачені періодичні діагностичні обстеження учнів та класного колективу. Причому вони передують конкретному виховному заходу, зміст і наповнення якого спрямовані на корекцію виявлених результатів (зниження агресивності та тривожності підлітків, залучення до розкриття здібностей і талантів тощо.).

Заходи передбачають різносторонній вплив на учнів: ціннісно-орієнтаційну діяльність, моральне, правове, екологічне виховання, формування здорового способу життя, творчий розвиток тощо. Заходи з різних напрямів виховання тісно між собою пов'язані, логічно переплітаються й доповнюють один одного.

*Індивідуалізація виховного впливу* передбачає побудову його змісту й форм на основі глибокого розуміння вихователем природи вихованців, їхніх індивідуальних можливостей, поваги до особистості дитини, турботи про її гармонійний розвиток, встановлення взаємин співробітництва у виховному процесі. З метою дослідження даного показника успішності реалізації класним керівником виховних завдань було використано опитування школярів та класних керівників. Опитування школярів дозволило з'ясувати частоту залучення учнів до виховної роботи, ступінь реалізації класним керівником основних завдань та функцій, володіння класними керівниками інформацією про кожного учня класу.

Опитування школярів (додаток К) дозволило виявити різний ступінь залучення підлітків до участі в класних та загальношкільних заходах. У 65,6% класних колективів респонденти повідомляли про часте залучення до участі в різного рівня виховних заходах. У 23,4% класів школярі залучаються до виховної роботи нерегулярно. Проте у 11,0% класів учні часто зазначали, що не мають можливості розкрити свої здібності на виховних заходах. У цих класах з тих учнів, які, зазвичай, не беруть участі у виховних заходах (134 учні з 7 класів), 12,7% назвали серед причин власні особистісні якості та комплекси: страх великої аудиторії, сором'язливість, лінощі тощо; 15,7% назвали інші причини (зайнятість; втома; страх негативної оцінки іншими учнями; нарікання та образи з боку вчителів та класного керівника; виконання роботи, яка не подобається). 44,8% респондентів не мають бажання самореалізовуватися у такий спосіб, 26,8% не усвідомлюють необхідності участі в таких заходах.

Основне завдання класного керівника більшість учнів (80%) вбачають у підтримці дисципліни й порядку у класі: “Щоб контролювати дітей”, “Щоб слідкувати за порядком у класі”, “Щоб була дисципліна”; дехто вважав

класного керівника “ватажком”. З відповідей випливає, що для багатьох дітей класний керівник ототожнюється з істотою, яка стримує натовп, карає та наводить порядок, а також відіграє вирішальну роль у класному житті, інколи самотійно. З іншого боку, подібні відповіді можна розцінити як те, що учні-підлітки хочуть відчувати себе в безпеці, під захистом сильного дорослого, якому можна довіряти і який допоможе вирішувати їхні проблеми. Лише 15% відповідей (273 учні) засвідчують розуміння дітьми основного завдання вихователя як допомогу учням та їх виховання: “Класний керівник потрібен для того, щоб організувати клас, допомагати учням”, “підтримувати дітей у різних ситуаціях”, “...захищати дітей, пишатися ними...”, “доносити до дітей різну інформацію, щоб було цікаво”, “щоб збуджувати дітей, робити добрі вчинки, управляти класом”, “щоб виховувати”. На жаль, лише в поодиноких відповідях підлітків натрапляємо на такі поняття, як “співпраця” і “творчі взаємини”. В 11 класах таких варіантів відповідей простежили у понад половини учнів, що засвідчує, що класні керівники цих класів (17,2%) у повному обсязі реалізують на практиці завдання класного керівника. 5% підлітків (91 учень з 6 класів) взагалі не розуміють необхідності наявності класного керівника у класі. Повноту реалізації завдань класного керівника в цих класах (9,4%) вважаємо недостатньою, низького рівня.

Під час анкетування школярів здійснено спробу з'ясувати рівень володіння класними керівниками особистою інформацією про своїх вихованців. У своїх відповідях діти здебільшого дотримувалися думки, що поінформованість класного керівника обмежується лише анкетними даними: адреса, місце роботи батьків, склад сім'ї, успішність, а також деякі риси характеру, найбільш яскраві з них. Не знає класний керівник: “...те, з ким я спілкуюся поза школою”, “не знає мої таємниці”, “не знає багато чого з нашого особистого життя”, “...не знає про наші особисті проблеми”. Майже всі учні (92%) зійшлися на думці, що класний керівник повинен більше знати про характер учнів, їхні особисті проблеми та сім'ю, адже “...можливо, у нас бувають дійсно сімейні обставини”. Виявилося, що життя дітей поза школою

залишається невідомим для 54,7% педагогів. 32,8% класних керівників невміло користуються наданою їм батьками та шкільним психологом інформацією про учнів та будують свої взаємини з учнями, здебільшого не враховуючи індивідуальних особливостей дітей. Про наявність високого рівня здійснення індивідуалізації виховних впливів може йтися лише у 12,5% охарактеризованих учнями учителів. Таким учителям позитивну оцінку надали не менше половини членів кожного класного колективу.

У результаті обстеження вчителів класних керівників з дуже низьким рівнем психолого-педагогічної компетентності не виявлено. 12,5% вчителів мають адаптивний рівень психолого-педагогічної компетентності (вміють перебудувати свою роботу в нових умовах; використовують перспективний педагогічний досвід колег, автоматично переносять його у свою виховну практику; користуються методичною літературою; організовують та проводять виховну роботу в межах традиційних підходів; частково потребують методичної допомоги з боку колег та адміністрації). Локально-моделюючий рівень виявили 60,90% респондентів (накопичують нові знання з окремих аспектів виховної роботи; вносять елементи новизни у традиційну практику; виявляють інтерес до інноваційних технологій виховання; активно включаються в науково-методичну роботу та дослідницько-експериментальну діяльність; при плануванні, організації та проведенні виховної роботи використовують перспективний педагогічний досвід та науково-методичну літературу з проблем виховання дітей та молоді; апробують на практиці нові педагогічні ідеї; здатні надавати методичну допомогу колегам з окремих аспектів виховної роботи). Системно-моделюючий рівень характерний для 26,6% респондентів (виявляють потребу в постійному оновленні знань; розробляють індивідуальну програму підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності та педагогічної майстерності; активно займаються дослідно-експериментальною роботою; структурно змінюють традиційну практику, створюючи інноваційні освітні технології; прогнозують особистісний розвиток школярів, розробляють цільові програми виховання; використовують наукову психолого-педагогічну літературу; здатні надавати методичну допомогу



колегам).

*Аксіологічна спрямованість технологій роботи з класним колективом* має передбачати утвердження кожного учня як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети. Форми й технології такої виховної роботи мають забезпечити розвиток такого рівня свідомості, який би спонукав дитину до самопізнання й самоактивності для того, щоб вона могла стати творцем власного духовно багатого життя. З метою дослідження такого показника успішності реалізації класним керівником виховних завдань було використано опитування вчителів (теоретична основа виховання), аналіз творчих робіт учнів (практична реалізація), тестування підлітків (результат виховних впливів).

Теоретично педагоги-вихователі здебільшого усвідомлюють суть особистісно орієнтованого підходу у вихованні. Вчителі (48,4%) зазначали, що особистісно орієнтований підхід – “...це виховання дитини не за шаблоном, а з орієнтацією на особливості розвитку, світосприйняття, оточення конкретно взятої дитини. Враховувати слід інтереси, нахили, захоплення”; “...це система, спрямована на виховання особистості відповідно до її здібностей, інтересів, це виховання в системі життєтворчості”; “... це здатність вихователя не тільки вивчити дитину, а застосувати систему знань, методик, підходів так, щоб якомога максимальніше допомогти кожній окремій дитині стати людиною з хорошими якостями”; “У центрі уваги – дитина, її характер, темперамент, здібності...” тощо. Більшість педагогів наголошує на тому, що кожна дитина – це “особистість з певним переліком якостей, які потрібно враховувати у виховній роботі”.

31,3% вчителів не можуть дати чітке визначення та підмінюють поняття „особистісно орієнтований підхід у вихованні” іншими категоріями педагогіки. Серед відповідей зустрічалися такі: “... це вільне життя і творчість класного керівника та класного колективу, а також кожної особистості зокрема. Головне – щоб був результат”; “... це передусім врахування критеріїв сімейного виховання та спільна робота школи та сім’ї”; “... це новий метод у вихованні”;

“... це індивідуальний підхід” тощо. Тобто виявляють низький рівень теоретичного усвідомлення поняття.

З метою дослідження практичного ракурсу даного питання, тобто особистісної орієнтованості виховної роботи класного керівника в житті класного колективу, було використано аналіз творчих робіт учнів. Так школярам було запропоновано намалювати те, з чим або з ким у них асоціюється класний керівник та його практична діяльність, яку він здійснює з класом (додаток М).

Частина малюнків (527 робіт – 29,0%) вказувала на гармонію у стосунках дітей та учителя: поле соняшників, які синхронно повертаються до світла та тягнуться до сонця; яблуня, на якій зріють та наливаються плоди, але кожний – на своєму місці та у свій термін (високий рівень). На цьому фоні виокремлюється робота, у якій міцні сонячні промені знищують квіти. У даному випадку, ймовірно, учень намагався проілюструвати наслідки різкого втручання в процес розвитку дитини, через яке ламається сама сутність особистості. Такі малюнки переважали у 12 класних колективах (більше половини учнів зобразили свої асоціації саме в такому варіанті), що становить – 18,8%.

Природно, що в малюнках-асоціаціях учнів-підлітків переважали здебільшого тварини: квочки з виводком курчат, багатодітні кенгуру, які носять своїх дітей у сумці. Був малюнок ведмедя коали, у якого на спині примостилося з десяток ведмедиків. Подібні іронічні малюнки (63,0%) вказують на гіперопіку з боку класних керівників, недостатні знання вчителями вікової психології підлітків, котрі прагнуть відчувати себе дорослими людьми. Іноді школярі зображували вчителя як людину в лісових хащах, де учні-підлітки – густі дерева. Припускаємо, що таким класним керівникам у своїй роботі часто доводиться діяти навмання з непрогнозованими результатами. Такі малюнки засвідчують те, що учні відчувають розгубленість класних керівників щодо вибору виховних впливів, дієвих у тій чи іншій ситуації. Подібні малюнки розкривали недостатнє розуміння вихователями особистісної орієнтації виховного процесу, тому й

віднесені були до індикаторів середнього рівня.

Були й інші малюнки (145 робіт – 8,0%), що свідчили про диктаторський стиль роботи вчителя. Такою є, наприклад, асоціація класного керівника з левом, який сидить на троні (1.2.2). Або зображення молотка, який забиває цвяхи (1.2.3). Цвяхів багато, приблизно стільки, скільки учнів у класі, а забиті всі по-різному та невміло: одного загнали по саму верхівку, іншого – до половини; деякі – цвяхи-учні погнуті та покручені, а деякі стирчать, нібито по них ще не стукнули. Такі асоціації, на наш погляд, викликає авторитарний педагог, який не шукає шляхів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями. Про незлагодженість суб'єктів виховної діяльності в роботі класного керівника з підлітками свідчать малюнки-ілюстрації до відомої байки про Лебедя, Рака й Щуку, де возом є учень-підліток. Такі ілюстрації переважали у 8 класах (12,5%).



Рис. 1.2.2. Малюнок-асоціація  
Яни К., 13 років



Рис. 1.2.1. Малюнок-асоціація  
Катерини О., 13 років

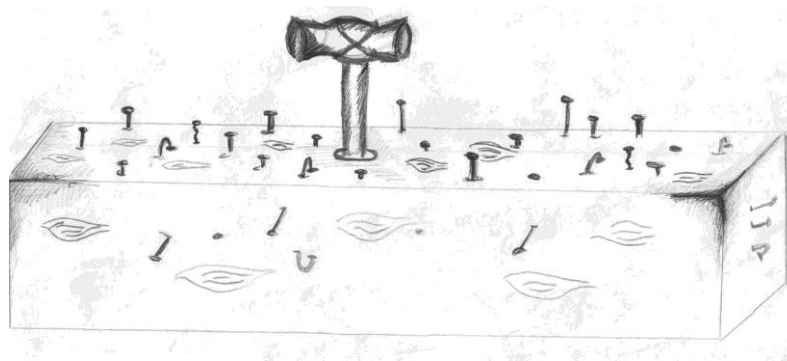


Рис. 1.2.3. Малюнок-асоціація Ганни Л., 14 років

Рис. 1.2. Асоціативні зображення класних керівників

Одним з показників аксіологічної спрямованості технологій роботи з класним колективом вважаємо життєві цінності школярів підліткового віку як результат особистісно зорієнтованої виховної роботи класного керівника. Життєві цінності, орієнтація і спрямованість особистості досліджені за методикою М.Рокича.

Результати тестування виявили, що термінальні цінності (цілі-цінності) в житті підлітків складають здоров'я (83,0%), незалежність (82,0%), любов (72,0%), суспільні визнання й почесні (76,0%). Друге місце в житті учнів посідає: щасливе сімейне життя (73,0%), наявність вірних друзів (70,0%), матеріальний добробут (69,0%). Третє місце займають наступні: цікава робота (50,0%), задоволення (45,0%) і життєва мудрість (45,0%).

Серед інструментальних цінностей (цінності-засоби) до найголовніших увійшли багатство (74,0%); освіта (68,0%); тверда воля (68,0%); кар'єра (67,0%). Другу позицію посіли сміливість (65,0%), широта поглядів (63,0%); раціоналізм (57,0%). Третє місце віддано працьовитості (42,0%) й самодисципліні (37,0%). В особливу групу, найнепопулярнішу, увійшли цінності-засоби, які є не значимими для учнів, це доброта (30%); чуйність (22%); милосердя (19%) й почуття обов'язку (15%).

Результати опитування показують, що найбільш актуалізованими цінностями для підлітків виявилися такі: досягнення матеріального благополуччя, успішна професійна діяльність, щасливе сімейне життя, виховання дітей, повноцінне спілкування з людьми. Отже, на констатувальному етапі

експерименту моральні цінності для більшості учнів 26,6% класних колективів виявилися незначимими, недостатньо високо оцінені ними й категорії, що спонукають людину до самовдосконалення. Такий стан життєвих цінностей підлітків вважаємо свідченням низької якості застосування особистісно-зорієнтованих форм та технологій роботи педагогом, оскільки їхнє використання не дозволило забезпечити повну сформованість системи моральних цінностей. Ті ж класи (17,2%), де учитель-вихователь, спираючись на вже сформовані позитивні уявлення про ціннісні орієнтації, з огляду на вікові особливості учнів, намагався шукати найбільш ефективні форми морально-культурного виховання, орієнтуючись не стільки на традиційні дидактичні способи, скільки на творчі форми групової взаємодії педагогів, учнів і батьків, виявили високий рівень сформованості моральних цінностей.

Сукупні результати діагностичного обстеження показників успішності реалізації класним керівником виховних завдань представлено в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Результати обстеження показників  
успішності реалізації класним керівником виховних завдань, %

Показники \ Рівні	високий	середній	низький
системність цілепокладання виховної роботи	21,9	32,8	45,3
повнота реалізації завдань класного керівника	17,2	73,4	9,4
залучення підлітків до участі у виховній роботі	65,6	23,4	11,0
володіння педагогами особистою інформацією	12,5	32,8	54,7
психолого-педагогічної компетентність	26,6	60,9	12,5
усвідомлення особистісної орієнтації виховання	48,4	20,3	31,3
зорієнтованість виховної роботи	18,8	68,7	12,5
сформованість системи цінностей підлітків	17,2	56,2	26,6

З метою визначення рівнів аксіологічної спрямованості технологій роботи з класним колективом отримані рівні окремих показників було переведено у стандартні бали. Високий рівень аксіологічної спрямованості (спрямованість на

особистість кожного учня) оцінено в 2 бали, середній рівень (вибірково-особистісна спрямованість) – в 1 бал, низький (формальна спрямованість, переважаюча орієнтація на зовнішні чинники) – у 0 балів (додаток Ж). Сумарний показник підраховувався для кожного класного колективу окремо у стандартних балах. Результати обробки представлені на діаграмі рисунку 1.3.

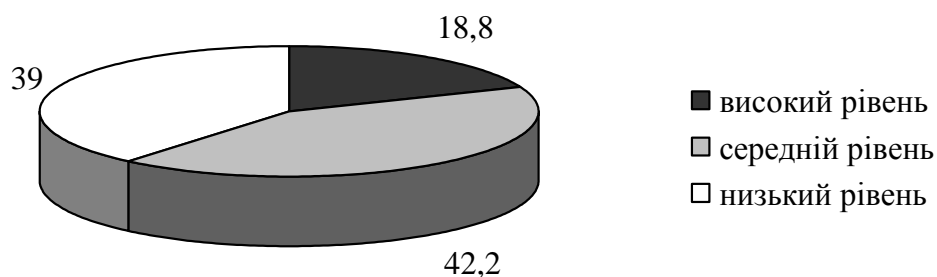


Рис. 1.3. Аксиологічна спрямованість технологій роботи з класним колективом (за результатами констатувального етапу експерименту)

У процесі діагностичного обстеження класні колективи, сумарний показник обстеження яких становив 11-16 балів, були зараховані до класів з високим рівнем успішності реалізації класним керівником виховних завдань (18,8%). Класи із сумарним показником у 6-10 балів зараховані до класних колективів з середнім рівнем (42,2%). 0-5 балів було нараховано класним колективам з низьким рівнем успішності реалізації класним керівником завдань виховання учнів підліткового віку (39,0%).

Якість осмислення батьками вікової специфіки виховання підлітків великою мірою залежить від тієї роботи, яку здійснює з батьками класний керівник. Саме у просвітницькій роботі з батьками вбачаємо ще один критерій реалізації вчителем особистісно орієнтованого підходу до підлітків. Тому завданнями **III субетану** констатувального етапу експерименту, спрямованого на дослідження рівня осмислення батьками специфіки виховання підлітків, стало дослідження показників, які свідчать про якість здійснення класним керівником роботи з батьківською громадою:

- з'ясувати знання батьками вікової специфіки виховання підлітків;
- виявити розуміння шляхів гармонізації стосунків з дітьми;

-дослідити здатність до проектування й розв'язання виховних ситуацій у взаємодії школи і сім'ї.

Знання батьками вікової специфіки виховання підлітків оцінювались за результатами тестування (додаток Н). Серед опитаних батьків лише 14,0% виявилися хорошими вихователями і психологами. Дитина для них – найбільша цінність у житті, й вони отримують непогані результати в її вихованні. Максимальна кількість таких батьків на один клас – 8. Ми вважали, що в тих класах (12,5%), де було виявлено 6-8 батьків-компетентних вихователів, просвітницька робота класних керівників здійснюється на високому рівні. Більшість батьків (65,6%) не виявили достатньої компетентності в ситуаціях, які вимагають від них реальних виховних дій. Турбота про дитину для них – питання першої ваги. Часом вони бувають занадто суворі чи занадто лагідні, окрім того, схильні до компромісів. Цим батькам необхідний поштовх чи інформація, яка могла б допомогти їм змінити власні звички та переконання. Їм необхідно серйозно подумати про свої підходи до виховання дитини. 23,0% опитаних батьків схильні до вживання під час виховання власних дітей неприпустимих методів. У них серйозні проблеми з вихованням дітей. Їм бракує або ж знань, або ж бажання і прагнення зробити дитину особистістю. Цим батькам необхідна допомога класного керівника чи психолога. На жаль, такі батьки були в кожному класі. Максимальна їх кількість на один клас – 5 осіб. Ми вважали, що в тих класах (21,9%), де було виявлено 4-5 проблемних батьків, просвітницька робота класних керівників здійснюється на низькому рівні.

Щоб виявити рівень розуміння батьками шляхів гармонізації стосунків з дітьми, було проведено опитування. Батькам запропоновано дібрати максимальну кількість можливих шляхів покращення якості спілкування з дітьми в родині. Аналіз запропонованих батьками варіантів дозволив виділити три основні групи батьків.

Перша група – батьки, які відчують себе жертвами в ситуації спілкування з дитиною (21,0%). Вони не усвідомлюють власної

відповідальності за наслідки виховання дитини, перекладають відповідальність за стосунки в їхній власній родині на дитину чи педагога, відчують себе безпорадними в більшості виховних ситуацій. Для них були характерні відповіді на кшталт: “частіше бесідувати з класним керівником”, “класні керівники мають проводити бесіди з батьками, тренінги”, “учителі мають запрошувати батьків на уроки”, “дітям треба бути чесними й відвертими з батьками”, “дитина має пам’ятати, що батьки – її друзі” тощо. Характерно, що саме ці батьки виявляють підвищену агресивність стосовно до власної дитини та до тих, хто, на їхню думку, має опікуватись її вихованням. Максимум батьків-жертв було виявлено у 13 класах (20,3%).

Друга група – батьки-тирани (54,7%). Такі батьки не враховують позицію дитини, вважають себе непорушним авторитетом незалежно від ситуації, у праві керувати дитиною. Але вони починають усвідомлювати необхідність спілкування з дитиною, налагодження певного зв’язку з нею. На жаль, прагнення перебрати всю відповідальність за формування дитини на себе, без врахування її позиції, свідчить про недостатнє осмислення батьками вікової специфіки виховання підлітків. Для них були характерні такі шляхи покращення якості спілкування з дітьми в родині: “не вирішувати проблему криком, а роз’яснювати”, “вчити дитину передбачати наслідки своєї поведінки”, “проводити роз’яснювальні бесіди з дитиною”, “діяти власним прикладом і впливати”, “хвалити дітей”, “більше просити, аніж карати”, “стримувати себе” тощо. Крім того, у їхніх відповідях можна було відчувати певне зневажливе ставлення до підлітка як ще не сформованої особистості: “спуститися до їхнього рівня”, “не вказувати дитині, що ти старший, а отже, розумніший, завжди маєш рацію”, “не ставити себе вище дитини тільки через те, що ти дорослий”, “прислухатися до думки дитини, навіть якщо вона не збігається з батьківською, і є, на їхню думку, неправильною”.

Третя група батьків (28,3%) зайняла позицію партнерів. Їх цікавить взаємна активність батьків і дітей. У їхніх відповідях були запропоновані такі шляхи гармонізації стосунків з дітьми: “поцікавитись тим, що цікавить дитину”,



“познайомитись з друзями дитини”, “показати, що без них не обійтись”, “спробувати подивитись на світ їхніми очима”, “проявити себе як друг і товариш”, “проникнутись проблемами дитини”, “ставитись до проблем дитини, як дорослої людини”, “бути відвертим з дитиною”, “згадати себе в цьому віці, свої вчинки”. Батьки цієї групи частіше за інших зазначали необхідність повноцінного спілкування дорослого й дитини: “проводити більше часу з дітьми”, “вислуховувати думку дитини”, “разом виконувати якусь роботу, спілкуватись, відпочивати”, “подорожувати разом”, “постійно бесідувати з дитиною, спілкуватись” тощо. Максимальна кількість батьків-партнерів спостерігалась у 16 класах (25,0%).

З метою дослідження здатності батьків до проектування й розв’язання виховних ситуацій у сім’ї їм було запропонована конфліктна ситуація (дитина зробила пірсинг). Батькам необхідно було змодельовати власну “педагогічно виправдану” реакцію, скорелювати її з настановами класного керівника щодо гармонійної взаємодії з підлітками й передбачити реакцію дитини на створену виховну ситуацію. Аналіз відповідей батьків виявив відсутність у більшості їх частини досвіду розв’язання конфліктних ситуацій, а також слабку зацікавленість у порадах класного керівника з приводу створення виховного середовища у власній сім’ї.

10,2% опитаних батьків не змогли спроектувати реакцію дитини на батьківський диктат. Вони виявили прямолінійність та категоричність у своєму рішенні: “сказала б, що це не гарно, не гігієнічно, і щоб негайно зняла”, “забрала б сережку і заборонила б виходити у двір, поки не заросте прокол”. Батьки проектували таку реакцію: дитина мовчки погодиться із заборonoю і змінить свою поведінку. Дехто вважав, що якщо мати спробує “шокувати дитину своєю поведінкою: надягти щось, що не личить чи виглядає жахливо, і пояснити дитині, що я теж маю право на самовираження”, “шантажувати її: поки вона буде з пірсингом, я не буду говорити з нею”, то дитина змінить свій вибір. Найбільша кількість таких батьків виявилася у 8 класах (12,5%).

72,3% вважають, що вибір дитини можна змінити осудом чи

переконаннями у помилковості її дій. Проте вони усвідомлюють, що кінцеве право вибору завжди має залишатись за дитиною. Проте позицію пропонують від активної: “висловити свою думку з цього приводу, навести вражаючі приклади, а потім дати можливість обирати самому”, “пояснити, що це не красиво і можуть бути наслідки з медичного погляду”, “переконати дитину, що це негарно і шкідливо для здоров’я”, “не протестувати, а пояснити наслідки”, “з’ясувати в дитини, що це, для чого воно і чи воно їй потрібне”, “повести дитину в клініку й показати наслідки невдалого пірсингу, згодом це її захоплення минеться”, “вода камінь точить – повільно, щодня говорити про те, що це не гарно і шкідливо”, до відверто байдужої: “нічого не робити – це дитина так самовиражається”, “нехай носить, згодом зрозуміє, що можна обійтися і без нього” (65,6%).

І лише 17,5% відчували реальні мотиви поведінки дитини і спробували вийти із ситуації так, щоб залишитись з дитиною у хороших стосунках. Природно, що у проектах відлунюють поради вчителів-класних керівників. Наприклад, батьки вважають за необхідне “допомогти дітям свідомо підходити до оцінки власних дій, про що нам нагадував класний керівник під час батьківських зборів”. Вони пропонують підказати дитині інші способи самовираження: “можна розглянути з дитиною (як вдома, так у школі) різні стилі, гарні приклади, підібрати разом щось нешкідливе”, “згадати про моду в моєму дитинстві, порівняти, чи вона змінилася, підвести до висновку, що й це пройде, допомогти обрати інший, менш радикальний спосіб прикрасити себе”, “провести бесіду про відомих людей, які досягли успіху і визнання не тим, що зробили собі пірсинг, а розумом і наполегливістю”, “сказати, що гарно, але потурбуватись про гігієнічність, розповісти, як правильно доглядати за проколом”. Найбільше таких батьків виявилось в 14 класах (21,9%).

Сукупні результати діагностичного обстеження показників осмислення батьками вікової специфіки виховання підлітків для кожного класного колективу окремо представлено в таблиці 1.4.

Таблиця 1.4

Результати обстеження показників  
осмислення батьками специфіки виховання підлітків, %

Показники \ Рівні	високий	середній	низький
знання вікової специфіки виховання підлітків	12,5	65,6	21,9
розуміння шляхів гармонізації стосунків	25,0	54,7	20,3
здатність до проектування і розв'язання виховних ситуацій у взаємодії школи і сім'ї	21,9	65,6	12,5

З метою визначення рівнів осмислення батьками специфіки виховання підлітків отримані дані (окремі показники) було переведено у стандартні бали. Високий рівень оцінено в 2 бали, середній рівень – в 1 бал, низький – у 0 балів. Сумарний показник підраховувався для кожного класного колективу окремо у стандартних балах. Результати обробки представлені діаграмою на рисунку 1.4.

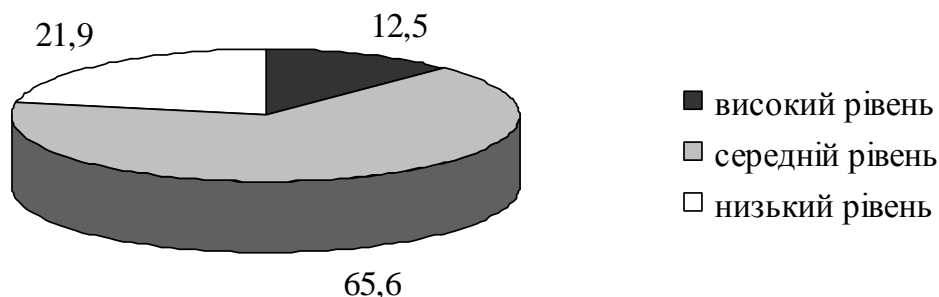


Рис. 1.4. Осмислення батьками специфіки виховання підлітків  
(за результатами констатувального етапу експерименту)

У процесі діагностичного обстеження класні колективи, сумарний показник обстеження яких становив 5-6 балів, були зараховані до класів з високим рівнем осмислення батьками специфіки виховання підлітків (12,5%). Класи з сумарним показником у 2-4 бали зараховані до класних колективів з середнім рівнем (65,6%). 0-1 бал було нараховано класним колективам з низьким рівнем осмислення батьками специфіки виховання дітей підліткового віку (21,9%).

Класні колективи, які взяли участь у констатувальному етапі експерименту, було поділено на дві групи. Контрольну групу склали 32

класних колективи Білоцерківської міської гімназії №2, Черкаської ЗОШ I-III ступенів №15, Стаханівської СЗОШ I-III ступенів №1, Вінницької СЗОШ I-III ступенів №3 імені М.Коцюбинського. Експериментальна група представлена 32 класними колективами Вінницької СЗОШ I-III ступенів №26, СЗОШ I-II ступенів №1 ім. Героя Радянського Союзу О.А.Бичковського смт. Крижополя Вінницької області, Староприлуцької ЗОШ I-III ступенів Липовецького району Вінницької області. Результати обстеження обох груп протягом усієї констатувальної фази експерименту наведено у додатку Ж.

Оскільки набуті значення обстежених нами критеріїв є варіативним рядом характеристик реалізації особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку певної сукупності (групи класних керівників), то вони можуть бути досліджені й зіставлені апаратом математичної статистики на предмет можливості використання їх як контрольної й експериментальної груп (додаток П).

Для характеристики рівня реалізації класними керівниками обох груп особистісно орієнтованого підходу у вихованні підлітків використовуємо середні арифметичні значення, які знаходимо за формулою:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i, \quad (1.2)$$

де  $\bar{x}$  – середня величина;  $x_i$  – значення реалізації класними керівниками особистісно орієнтованого підходу у вихованні підлітків для  $i$ -того класного керівника;  $n$  – кількість обстежених учителів.

У нашому випадку середнє арифметичне значення рівня реалізації класними керівниками особистісно орієнтованого підходу у вихованні підлітків складає:

$$\bar{x}_{\bar{E}\bar{A}} = \frac{526}{32} = 16,44 \text{ і } \bar{x}_{\bar{A}\bar{A}} = \frac{524}{32} = 16,38.$$

Використання методів статистичної обробки даних дозволяє виявити інтенсивність варіації з параметру “рівень реалізації класними керівниками

особистісно орієнтованого підходу у вихованні підлітків”. Для цього обчислимо стандартне відхилення. Даний критерій характеризує однорідність значень рівня реалізації класними керівниками особистісно орієнтованого підходу у вихованні підлітків в межах групи класних керівників, що розглядається відносно середнього рівня. Експериментальне значення стандартного відхилення обчислюємо за формулою:

$$\delta_{\bar{x}} = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n-1}}. \quad (1.3)$$

Стандартне відхилення рівня реалізації класними керівниками особистісно орієнтованого підходу у вихованні підлітків в межах кожної з груп порівнює:

$$\delta_{\bar{x}\hat{E}\bar{A}} = \sqrt{\frac{1577,88}{31}} = 7,13 \text{ і } \delta_{\bar{x}\hat{A}\bar{A}} = \sqrt{\frac{1315,50}{31}} = 6,51.$$

Стандартне відхилення дозволяє обчислити похибку середнього арифметричного, що виникає за малої вибірки в порівнянні з генеральною сукупністю. Для цього знайдемо значення стандартної похибки сукупності, яка обчислюється за формулою:

$$\mu_{\bar{x}} = \frac{\delta_{\bar{x}}}{\sqrt{n}}, \quad (1.4)$$

де  $\sigma$  – середнє квадратичне відхилення вибіркової сукупності;  $n$  – чисельність цієї сукупності.

Значення стандартної похибки сукупності склала:

$$\mu_{\bar{x}\hat{E}\bar{A}} = \frac{7,13}{5,66} = 1,26 \text{ і } \mu_{\bar{x}\hat{A}\bar{A}} = \frac{6,51}{5,66} = 1,15.$$

Для визначення граничної помилки вибірки ( $\Delta$ ) використовуємо формулу:

$$\Delta = t\mu_{\bar{x}} \quad (1.5)$$

де  $\Delta$  – гранична помилка вибірки;  $t$  – коефіцієнт довіри, який визначається за таблицею значень інтегральної функції Лапласа за заданої довірчої

вірогідності;  $\mu_{\bar{x}}$  – стандартна помилка сукупності.

Значення  $t$  обраховані для різних довірчих ймовірностей та занесені до таблиці функції Лапласа. Для найбільш часто використовуваних рівнів надійності значення  $t$  задаються відповідно до таблиці 1.5.

Таблиця 1.5

Довірча ймовірність	0,683	0,866	0,950	0,954	0,988	0,997	0,999
Значення $t$	1,0	1,5	1,96	2,0	2,5	3,0	3,5

У психолого-педагогічних дослідженнях значимою є довірча вірогідність 0,95. Для довірчої ймовірності 0,95 з таблиці значень нормованої функції Лапласа визначається коефіцієнт довіри  $t = 1,96$ . Відповідно, для нашого випадку гранична помилка складе:

$$\Delta_{\hat{E}\bar{A}} = 1,96 \cdot 1,26 = 2,5 \text{ і } \Delta_{\hat{A}\bar{A}} = 1,96 \cdot 1,15 = 2,3$$

Одержані значення дозволяють визначити межі довірчого інтервалу для середнього арифметичного рівня реалізації класними керівниками кожної групи особистісно орієнтованого підходу у вихованні підлітків.

Одержані значення стандартного відхилення й середнього арифметичного дозволяють обчислити інтенсивність варіації ( $V$ ) за формулою:

$$V = \frac{\delta_{\bar{x}}}{\bar{x}} \cdot 100\% . \quad (1.6)$$

Відповідно інтенсивність варіації ( $V$ ) дорівнює:

$$V_{\hat{E}\bar{A}} = \frac{7,13}{16,44} \cdot 100\% = 43,4\% \text{ і } V_{\hat{A}\bar{A}} = \frac{6,51}{16,38} \cdot 100\% = 39,7\% .$$

Отже, одержані в результаті обстеження дані з реалізації класними керівниками контрольної й експериментальної груп особистісно орієнтованого підходу у вихованні підлітків з врахуванням аналізу їх із застосуванням апарату математичної статистики можуть бути представлені у вигляді зведеної таблиці 1.6.

Таблиця 1.6

Порівняння вихідної результативності реалізації класними керівниками контрольної й експериментальної груп особистісно орієнтованого підходу у вихованні підлітків

Група	Середній бал ( $\bar{X}$ )	Стандартне відхилення ( $\delta_{\bar{x}}$ )	Інтенсивність варіації ( $V, \%$ )
Контрольна	$\bar{x} = 16,44 \pm 2,5$	7,13	43,4
Експериментальна	$\bar{x} = 16,38 \pm 2,3$	6,51	39,7

Отже, результати констатувального етапу експерименту в контрольній та експериментальній групах дещо відрізняються. З метою порівняння середніх значень вибірок у випадку нормального розподілу результатів вимірювання доцільно використовувати t-критерій Стюдента (за умови нормальності розподілу).

Попередньо перевіряємо вибірки відповідності нормальному розподілу результатів вимірювань з допомогою W -критерію Шапіро-Уїлка.

Приймаємо нуль-гіпотезу про відповідність нормальному розподілу результатів вимірювань у контрольній та експериментальній групах. Рівень значущості був вибраний рівним 0,05. Розраховуємо W-критерій<sup>1</sup> (додаток П) за формулою:

$$W = \frac{b^2}{(n-1)\sigma^2} . \quad (1.7)$$

Отже, розрахункові  $W_{\hat{E}\hat{A}} = 1,164$  і  $W_{\hat{A}\hat{A}} = 1,150$ , а значення критичного  $W_{0,05} = 0,930$ . Оскільки  $W > W_{0,05}$ , то обидва розподіли є нормальними на рівні значущості 0,05.

Оскільки розподіл нормальний, то для визначення статистичної достовірності різниці між середніми значеннями рівня реалізації у КГ й ЕГ обчислюємо t-критерій Стюдента. Оскільки об'єм обох вибірок однаковий, то формула набуває вигляду:

$$t = \frac{\bar{x}_{\bar{E}\bar{A}} - \bar{x}_{\bar{A}\bar{A}}}{\sqrt{\delta^2_{\bar{x}\bar{E}\bar{A}} + \delta^2_{\bar{x}\bar{A}\bar{A}}}} \sqrt{n}. \quad (1.8)$$

Середні показники результатів обстеження рівнів реалізації класними керівниками контрольної й експериментальної груп особистісно орієнтованого підходу у вихованні підлітків статистично не відрізняються, оскільки розрахункове  $t = -0,26$  менше за критичне  $t_{0,05} = 2,00$  при  $V = n_1 + n_2 - 2 = 62$  ступенях свободи та вірогідності допустимої помилки не більше 5%. Отже, обрані нами групи можуть бути використані як контрольна й експериментальна для подальших досліджень.

Кінцева обробка даних дозволила констатувати такий результат (таблиця 1.7):

Таблиця 1.7

Рівень реалізації класними керівниками контрольної й експериментальної груп особистісно орієнтованого підходу у вихованні підлітків, %

Рівні реалізації	Експериментальна група	Контрольна група
Перетворювальний	12,5	12,5
Частково-продуктивний	71,9	68,7
Формальний	15,6	18,8

Результати анкетування показали, що учителі контрольної групи мають незначну перевагу за рівнем реалізації особистісно орієнтованого підходу у вихованні, оскільки середній бал результативності в КГ із врахуванням меж довірчого інтервалу складає  $\bar{x} = 16,2 \pm 2,2$ , а в ЕГ  $\bar{x} = 16,6 \pm 2,0$  балів.

Аналіз стандартного відхилення значення рівня реалізації особистісно орієнтованого підходу від середнього свідчить про неоднорідність даного параметра для обох груп, оскільки вказане відхилення складає 39,2 і 39,5 для контрольної й експериментальної груп відповідно.

Розподіл учителів за рівнями сформованості в контрольній і експериментальній групах представлено на рисунку 1.5.



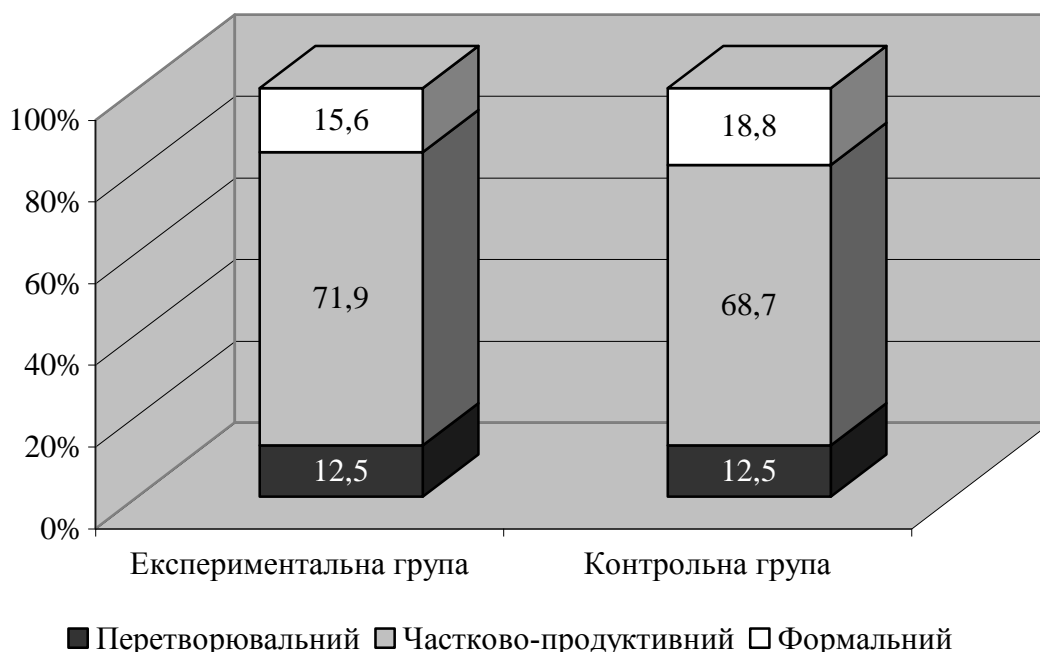


Рис. 1.5. Розподіл класних керівників за рівнями реалізації особистісно орієнтованого підходу у вихованні підлітків на початку експерименту.

Водночас відзначимо, що констатувальний етап експериментального дослідження дозволив виявити недостатність реалізації класними керівниками особистісно орієнтованого підходу у вихованні підлітків.

Метою подальшого дослідження стало з'ясування наявності лінійних зв'язків та їх щільності між показниками реалізації класними керівниками особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку. За даними обстеження була складена зведена матриця результатів діагностики (додаток Ж). Для аналізу отриманих даних використано повний кореляційний аналіз, щоб визначити лінійну кореляцію, прямі та обернені кореляційні відношення, числові значення яких зведені в таблиці кореляційних коефіцієнтів (додаток С). Величина лінійного зв'язку між результатами двох діагностичних процедур визначалась шляхом обчислення коефіцієнта кореляції К.Пірсона [ii, с.209] за розрахунковою формулою:

$$r_{xy} = \frac{n \sum_{j=1}^m x_j \cdot y_j - \sum_{j=1}^m x_j \cdot \sum_{j=1}^m y_j}{\sqrt{\left[ n \sum_{j=1}^m x_j^2 - \left( \sum_{j=1}^m x_j \right)^2 \right] \cdot \left[ n \sum_{j=1}^m y_j^2 - \left( \sum_{j=1}^m y_j \right)^2 \right]}}, \quad (1.9)$$

де  $r_{xy}$  – лінійний коефіцієнт кореляції,  $X_j, Y_j$  – незалежні вибірки, де  $j$  вказує порядковий номер обстеженого вчителя,  $n$  – кількість обстежених вчителів.

Для обчислення кореляційних коефіцієнтів використано програмні можливості Microsoft Excel 2002. У результаті комп'ютерної обробки була отримана кореляційна матриця об'ємом 306 кореляційних коефіцієнтів.

Визначення критичних значень відбувалося за таблицею критичних значень коефіцієнта кореляції  $r_{xy}$  Пірсона. Число ступенів свободи розраховували як  $k = n - 2$ . У нашому випадку в експерименті взяли участь 64 класних керівників, тобто  $k = 62$ . За таблицею:  $r_{\epsilon\delta} = 0,25$  для  $P \leq 0,05$  і  $r_{\epsilon\delta} = 0,33$  для  $P \leq 0,01$ . Відповідна вісь значимості представлена на рисунку 1.6. Майже 40% розрахованих коефіцієнтів кореляції потрапили в зону значущості при вірогідності допустимої помилки не більше 1%.

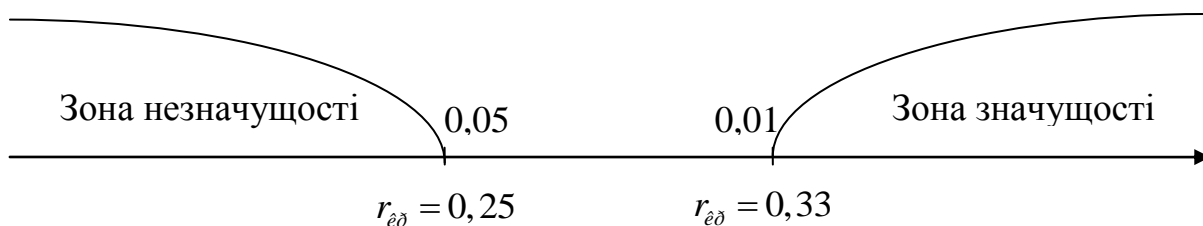


Рис. 1.6. Вісь значущості коефіцієнтів кореляції  $r_{xy}$  Пірсона для здійсненого дослідження

Ступінь відмінності коефіцієнта кореляції від нуля виражає міцність зв'язку між окремими показниками реалізації особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку. Про міцну кореляцію може йтися лише у випадках, коли коефіцієнт кореляції є більшим від 0,7. Коефіцієнт кореляції близько 0,5-0,7 вважаємо середнім, а значимий коефіцієнт, нижчий за 0,5, – слабким.

Аналіз отриманої матриці проводився методом “кореляційного кола”. Виявлені з допомогою кореляційного аналізу лінійні зв'язки між окремими показниками реалізації особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку було інтерпретовано за допомогою графу (додаток Т). Вершинами графу в даному випадку є окремі показники реалізації особистісно

орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку, кожне ребро графа вказує на наявність статистично значимого лінійного зв'язку між двома вершинами.

Аналіз кореляційних відношень дозволяє виділити статистично значущі зв'язки між показниками й рівнем реалізації класними керівниками особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку та зробити відповідні висновки щодо оптимального спрямування педагогічного впливу протягом експерименту.

Аналіз отриманого графу показує, що всі досліджені показники реалізації класними керівниками особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку статистично значущо пов'язані між собою. Назвемо істотну властивість кореляційних зв'язків: вони переважно не є причинно-наслідковими. У нашому дослідженні важливим є те, що за значеннями однієї з цих якостей ми можемо оцінити рівень іншої. Найбільш міцними виявилися зв'язки між такими показниками:

- адекватністю самооцінки учнів і зорієнтованістю виховної роботи (0,73);
- адекватністю самооцінки учнів і здатністю батьків до проектування й розв'язання виховних ситуацій у взаємодії школи та сім'ї (0,79);
- зорієнтованістю виховної роботи й розумінням батьками шляхів гармонізації стосунків (0,75);
- зорієнтованістю виховної роботи і здатністю батьків до проектування та розв'язання виховних ситуацій у взаємодії школи та сім'ї (0,81);
- здатністю батьків до проектування й розв'язання виховних ситуацій у взаємодії школи та сім'ї і розумінням батьками шляхів гармонізації стосунків (0,71).

Найбільш активними показниками за кількістю утворених статистично значущих зв'язків різної міцності виявилися: адекватність самооцінки учнів (15 зв'язків), зорієнтованість виховної роботи (14 зв'язків), здатність батьків до проектування й розв'язання виховних ситуацій у взаємодії школи та сім'ї (12

зв'язків), залучення підлітків до участі у виховній роботі (12 зв'язків). Уточнимо, що перші три мають максимальну кількість кореляційних зв'язків саме з показниками своїх критеріїв реалізації класними керівниками особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку, тобто вони можуть представляти виявлення загальної тенденції розвитку виокремлених нами критеріїв. Вагомим для нашого дослідження також є те, що ці показники мають міцний кореляційний зв'язок (від 0,75 до 0,81) з рівнем реалізації класними керівниками особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку.

У зв'язку з вищезазначеним дані показники можуть бути обрані як провідні сфери впливу під час формувального експерименту. З метою перевірки результатів формувального впливу доцільно брати до уваги їх розрахункові значення й за ними оцінювати рівень усіх інших показників.

Отже, кореляційний аналіз надав можливість виділити адекватність самооцінки учнів, аксіологічну спрямованість виховної роботи, здатність батьків до проектування й розв'язання виховних ситуацій у взаємодії школи та сім'ї як параметри безпосереднього впливу на якість реалізації класними керівниками особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку. Оптимальні ж умови його реалізації необхідно в подальшому перевірити експериментально.

### **Висновки до першого розділу**

Найголовнішою умовою сучасного навчально-виховного процесу є його особистісна орієнтованість, спрямована на те, щоб кожний вихованець став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, вільною й самодіяльною особистістю. Саме в цьому й полягає гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу, центром і метою якого є особистість вихованця.

Сучасний стан цивілізованого розвитку висуває нові вимоги до системи освіти й виховання молоді, сприяє визначенню принципових підходів до розбудови української школи на засадах демократизації всіх аспектів шкільного життя, відмови від політизації навчально-виховного процесу, уніфікації школи, знеособлення особистості дитини, зростання ролі сімейного виховання.

Розробка особистісного підходу – дуже складна теоретична і практична проблема, оскільки особистість є найскладнішою системою у світі й водночас – суб'єктом перетворення цього світу й самого себе. У цьому контексті особистісний підхід доцільно тлумачити як важливий психолого-педагогічний принцип, основу якого становить сукупність вихідних теоретичних положень про особистість та практичних засобів, що сприяють її цілісному розумінню, вивченню та гармонійному розвитку.

З положень про особистісно орієнтований підхід у вихованні учнів випливає висновок, що його становлення та реалізація мають базуватися на науковому уявленні про особистість та її структуру, в контексті якої стає можливий цілісний розгляд окремих психічних функцій, процесів, властивостей. Це зумовлює той факт, що особистість вивчається переважно в контексті інтегрованих підходів. Кожний з них не охоплює всю особистість, але робить помітний внесок у цілісне її розуміння. З огляду на це ми виокремили й розглянули п'ять основних підходів, у контексті яких інтегрувались відповідні наукові дані про особистість: індивідуальний, соціологічний, віковий, діяльнісний та системний підходи.

Проведений нами аналіз психолого-педагогічних аспектів проблеми особистісно орієнтованої освіти дозволив зайняти власну наукову позицію й особистісно орієнтований підхід до виховання підлітків, розуміти як такий тип виховного процесу, в якому особистість учня та особистість класного керівника є його суб'єктами; метою такого виховання є розвиток особистості підлітка, його індивідуальної неповторності; у процесі виховання враховуються ціннісні орієнтації учня та структура його переконань; процес

виховання будується з урахуванням особливостей поведінкових стратегій учнів, а взаємини “класний керівник – учень-підліток” побудовані на принципах співробітництва та свободи вибору.

Вивчення історичної ретроспективи проблеми засвідчило, що, хоча особистісно орієнтовану педагогіку називають інноваційною, зародження гуманістичної парадигми відбулося ще в античній філософії, а нове тисячоліття радикально змінює державну освітню політику в Україні.

Оскільки основними учасниками виховного процесу в нашому дослідженні є школярі підліткового віку, ми описали соціальний статус підлітка, хронологічні межі цього періоду як фази життєвого шляху, психологічні та фізіологічні особливості, виокремили основні причини проблем, що виникають у підлітків у стосунках з дорослими, також зробили припущення, що скасування причин, які викликають труднощі у взаєминах дітей-підлітків з дорослими, знаходиться в компетенції класного керівника, і праця з учнями даної вікової категорії вимагає від педагога певних навичок і умінь, спеціальних знань та повинна мати системний характер.

Аналіз навчально-виховних програм для школи II-III ступеня, Концепції національного виховання, Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні тощо дозволив установити, що термін “особистісно орієнтоване виховання” надійно увійшов до програмних документів різного рівня, але вчителі-практики розуміють його дещо інтуїтивно та не можуть надати чіткої дефініції даному поняттю, плутають його з іншими підходами до виховання. Про це свідчать дані констатувального етапу експерименту.

На підставі вивчення психолого-педагогічної літератури ми визначили рівні, критерії та показники реалізації особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку. До таких критеріїв ми віднесли: психологічну комфортність учнів у класному колективі; успішність реалізації класним керівником виховних завдань, результативність осмислення батьками специфіки виховання підлітків.

На основі аналізу виділених критеріїв та їх показників встановлено такі рівні реалізації особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку: формальний, частково-продуктивний та перетворювальний.

Кореляційний аналіз надав можливість виділити адекватність самооцінки учнів, аксіологічну спрямованість виховної роботи, здатність батьків до проектування й розв'язання виховних ситуацій у взаємодії школи та сім'ї як параметри безпосереднього впливу на якість реалізації класними керівниками особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку. Оптимальні умови його реалізації ми в подальшому перевірили експериментально.

Причинами існування формального та частково-продуктивного рівнів реалізації особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку ми вбачаємо у несприятливому для самореалізації психологічного клімату в класному колективі, недостатню аксіологічну спрямованість технологій роботи класного керівника з колективом учнів, недостатній рівень осмислення батьками специфіки виховання підлітків та неможливість прогнозування поведінкових реакцій.

Основні положення розділу та результати констатувальної частини експерименту ми висвітлили в матеріалах конференцій та наукових збірниках [61], [62], [63], [64], [65].

## РОЗДІЛ II. МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В СИСТЕМІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА

### 2.1. Реалізація особистісно орієнтованого підходу до підлітків у системі виховної роботи класного керівника в контексті сучасних педагогічних вимог

Вивчаючи процес особистісно орієнтованого підходу до виховання підлітків, назвемо педагогічні умови, які сприяють його оптимальній реалізації в системі роботи класного керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Ми виокремили:

- Здійснення комплексного психолого-педагогічного діагностування суб'єктів виховного процесу

Це означає, що докорінно повинна змінитися позиція самого вчителя, і головним у цьому є відмова від уніфікованого підходу до дітей. Пошук індивідуалізованих, персоніфікованих варіантів у взаємодії повинен стати основою діяльності класного керівника, яка неможлива без знання індивідуальних особливостей дітей, особливостей розвитку класного колективу і внутрішньогрупових стосунків у ньому, це означає, що вона неможлива без використання педагогічної діагностики.

С.Мартиненко справедливо називає педагогічну діагностику “першим етапом діяльності учителя” [177, с. 48]. Це явище є інноваційним в освітньому просторі.

Уперше термін “педагогічна діагностика” ввів німецький дослідник К.Інгекамп у 1968 році. На його думку, педагогічна діагностика не є частиною психодіагностики, а виконує функцію самостійної наукової галузі. У німецькій педагогіці під педагогічною діагностикою розуміють всі дії в контексті дослідження педагогічних процесів, вимірювання їх ефективності.



Науковці В.Бітінас, Н.Голуб'єв, О.Кочетов, Я.Коломінський, С.Мартиненко, І.Прокоф'єв вбачають сутність педагогічної діагностики у вивченні результативності навчально-виховного процесу в школі на основі змін у рівні вихованості учнів та зростання педагогічної майстерності вчителів.

Психолого-педагогічна діагностика відіграє особливу роль в особистісному самовизначенні дитини, що дорослішає. Завдяки вивченню педагогом індивідуально-психологічних особливостей учень отримує інформацію про самого себе, що стимулює процес самопізнання й усвідомлення свого місця й ролі в навколишньому світі. До складових діяльності педагога необхідно віднести вивчення дітей, своєчасне виявлення ознак неблагонадійного розвитку (або, навпаки, обдарованість), розробку програм із корекції недоліків, побудову індивідуальних освітніх траєкторій. Це ті професійні дії, які вчителю необхідно засвоїти та активно використовувати. Виховний процес триває весь період перебування учнів у школі (1-12 класи), під час якого відбуваються значні зміни рівня їх соціального, психологічного, духовного й фізичного розвитку. Такі зміни можуть бути як позитивні, так і негативні, мати суб'єктивний характер (наприклад, вплив керівника спортивної секції) чи об'єктивний характер (наприклад, погіршення стану здоров'я учня, зміни складу його сім'ї) і не залежать від класного керівника. З огляду на це важливим є проведення моніторингу динаміки особистісного розвитку школярів, їхньої поведінки й соціальної активності з метою вчасного внесення коректив у виховну діяльність класного керівника.

З позицій реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання досить актуальною є прогностична функція, пов'язана з розробкою перспектив особистісного зростання підлітків, намір допомогти їм побачити свої сильні сторони, таланти, нахили, усвідомлення ними своєї відповідальності за розвиток якостей, знань, умінь, необхідних для реалізації мрії. Робота на випередження полягає також у формуванні в школярів самостійності, вихованні в них потреби в саморозвитку й самоосвіті [177, с. 49].

Не менш важливим для класного керівника є вивчення колективу класу, з яким він працює. Педагогічна діагностика передбачає використання певних методик для визначення оцінки згуртованості, емоційних симпатій, зрілості учнівського колективу.

Центральною ланкою педагогічної діагностики традиційно є вивчення особистості школяра. Позитивний досвід виховання знаходить відображення в таких показниках вихованості школярів, як сформованість інтегративних особистісних якостей; теоретична і практична готовність до праці, самоосвіти, самовиховання тощо. Однак не менш важливим об'єктом педагогічної діагностики є й сам учитель. Він, як правило, не завжди усвідомлює власні потенційні можливості. Допомогти вчителю побачити зону свого найближчого особистісного і професійного розвитку – важливе завдання професійної педагогічної діагностики [264, с. 129].

Родина підлітка ніби замикає у трикутник систему взаємин сім'ї, школи та учня, надає їй суспільно-педагогічного сенсу. Знайти причини, що призводять до конфлікту поколінь у самій родині; до непорозуміння між сім'єю учня та школою, класним керівником, вивчити психологічний клімат, в якому розвивається учень, визначити шляхи гармонізації стосунків з дітьми має за мету психолого-педагогічне діагностування сім'ї підлітка як суб'єкта виховного процесу. Підкреслимо, що саме психолого-педагогічне діагностування особистісно-рольових позицій суб'єктів виховного процесу не може й не повинно стати самоціллю для класного керівника. Воно проводиться з метою відбору вихователем оптимальних для даного класного колективу та родини форм та методів, напрямів та видів діяльності, які задовольнили б інтереси як усіх учнів класу, так і кожного зокрема, сприяли б духовно-креативному зростанню всіх учасників виховного процесу.

➤ Налагодження творчо-просвітницької взаємодії вчителя з батьківською громадою

Здійснення особистісно орієнтованого підходу до виховання підлітків потребує термінового перегляду звичних поглядів у взаємостосунках усіх

ланок системи розвитку особистості. Насамперед це стосується взаємин школи та сім'ї. Відомо, що з факторів соціалізації найбільш впливовим була й залишається власна родина. Практично немає жодного соціального або психологічного аспекту поведінки школярів, які б не залежали від їхніх сімейних умов, сучасних або минулих. Щоправда, характер цієї залежності змінюється з віком учнів.

Аналіз стану взаємин школи та сім'ї підлітка свідчить, що традиційний підхід до такої взаємодії є не ефективним та призводить до недоліків у педагогічній організації стосунків учителів і батьків. Як результат, ми констатуємо наступне: слабка теоретична і практична підготовка класних керівників до роботи з батьками підлітків; розрив між шкільним і родинним вихованням унаслідок того, що вчитель недостатньо добре знає особливості сучасної школи; батьки не знають і не сприймають вимог сучасної школи; невміння педагогів організувати виховні можливості сім'ї; організація спільної діяльності школи та сім'ї з виховання підлітків як набір заходів, які не враховують своєї суті процесу виховання – виховної педагогічної взаємодії класного керівника, вихованця, його сім'ї та їхньої рівноправності в цьому процесі.

У контексті особистісно орієнтованого підходу до виховання одним із найважливіших професійних обов'язків класного керівника є організація співпраці з батьками учнів. Окрім того, завдання полягає в організації такої співпраці, яка б не тільки йшла в одному напрямі з його цілями, завданнями та діями, але й доповнювала їх. Об'єктивна потреба співпраці вчителя і батьків учнів, що диктується єдністю цілей і завдань навчання й виховання, означає докладання певних зусиль щодо організації цієї співпраці.

Практика школи показує, що система реальних відносин “класний керівник – батьки учнів” не завжди виконує свої функції. Більшість батьків вважають себе підготовленими до виховної роботи через сам факт наявності дитини в сім'ї, а тому не прагнуть набуття спеціальних педагогічних знань. Цю особливість помітив видатний педагог К.Ушинський: “Мистецтво виховання, –

писав він, – має ту особливість, що майже всім воно здається справою знайомою і зрозумілою, а деяким навіть справою легкою – і тим зрозумілішим та легшим воно здається, чим менше людина з ним знайома теоретично чи практично. Майже всі визначають, що виховання вимагає терпіння, деякі думають, що для нього необхідні вроджена здатність і уміння, тобто навичка; але мало хто переконався, що ... необхідні ще і спеціальні знання” [271]. Відсутність таких знань призводить до багатьох помилок у сімейному вихованні, чого ми не можемо не враховувати в роботі з батьками.

Під час виконання експериментальної частини дослідження ми з’ясували типові ускладнення й помилки батьків у вихованні дітей підліткового віку:

- Дефіцит спілкування батьків з дітьми (мало розповідають про себе, роботу; рідко цікавляться захопленнями власної дитини, характером стосунків в учнівському колективі, що зумовлює поступове віддалення дітей і у проблемній ситуації неможливість впливу на них).
- Наявність негативних прикладів з життя батьків (алкоголізм, куріння, негативна спрямованість особистості) зводить нанівець зусилля школи.
- Невміння виховувати на позитивних прикладах.
- Неузгодженість дій сім’ї і школи породжує в дитини недовіру до дій та слів учителя, що ускладнює виправлення недоліків вихованців.
- Виховна активність деяких батьків знижується у зв’язку з дорослішанням дітей (вважають, що підліток все сам зрозуміє, його (чи її) навчить життя).

Отже, слабка знання батьками методів виховання, не вміння чи небажання їх коригувати залежно від віку дітей, відсутність єдності у вимогах обох батьків та школи, педагогічного такту, витримки, терпіння, захопленість матеріальними благами на шкоду духовним – все це породжує явище педагогічної занедбаності дитини.

Контакти вчителя з батьками повинні бути постійними й диктуватися не надзвичайними випадками й вимогами покарати дитину (“вжити заходів”), а

прагненнями класного керівника якомога більше дізнатися про дитину, порадитися про її навчання й виховання, поради з батьками за неї, подумати про перспективи виховання. Відповідальність за моральний аспект взаємин, що складаються в системі “класний керівник – батьки учнів”, цілком перекладається на вчителя як провідну сторону, що є професійно зобов’язаною.

Отже, успішна реалізація особистісно орієнтованого підходу до виховання підлітків значною мірою залежить від дружньої й погодженої виховної роботи школи й сім’ї. Батьки будуть прагнути до співпраці лише тоді, коли бачитимуть зацікавленість класного керівника долею їхніх дітей.

➤ Забезпечення постійного особистісно-професійного самотворення класного керівника з метою гуманізації виховних стратегій

В умовах особистісно орієнтованого підходу до розвитку освіти й виховання в Україні виникла потреба в науково обґрунтованих змінах щодо роботи з педагогічними кадрами, які за своєю спрямованістю повинні відповідати завданням гуманізації й демократизації виховного процесу.

Особистісно орієнтований підхід до виховання активізував пошуки вітчизняних і зарубіжних дослідників у царині підвищення педагогічної майстерності. Зокрема, всебічно досліджується проблема підготовки вчителя до здійснення особистісно орієнтованого виховання (І.Бех, О.Киричук, О.Коберник, Н.Савінова, Г.Селевко, І.Якиманська та ін.), формування творчої особистості педагога як необхідної умови особистісно орієнтованого виховання (В.Кан-Калик, В.Каплінський, М.Поташник, С.Сисоєва, М.Сметанський, Г.Тарасенко, В.Шахов, Г.Шевченко та ін.), інноваційних технологій застосування активних форм і методів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (Т.Дем’янюк, О.Ісаєва, В.Паламарчук, О.Ярошенко та ін.).

К.Ушинський наголошував, що у вихованні все повинно базуватися на особі вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм закладу, хоч би як розумно він не був влаштований, не може замінити особистості в справі виховання [271]. В особистісно орієнтованому вихованні

становлення особистості вихованця можливе лише в суб'єкт-суб'єктній взаємодії з іншою особистістю – педагогом.

У суб'єкт-суб'єктній міжособистісній взаємодії позиція вихователя, його професійні й особистісні якості – найважливіший інструмент залучення учнів до системи загальнолюдських і національних цінностей, його особистісного становлення.

Суб'єкт-суб'єктна міжособистісна взаємодія будується за умов, коли педагог, по-перше, вбачає у вихованцеві активного суб'єкта виховного процесу; по-друге, розвиває в нього здатність до самопізнання, самовизначення, самокерування власною діяльністю; по-третє, організовує виховний процес як спільну діяльність, спрямовану на розв'язання особистісно важливих для кожного вихованця проблем [227, с. 18].

Отже, в особистісно орієнтованому вихованні класний керівник – це, насамперед, гуманістично спрямована особистість, яка ставиться до кожного вихованця з повагою, вірить у його творчі здібності й можливості та глибоко переконана в необхідності постійного духовно-морального особистісного вдосконалення, оскільки не можна уявити реальної самореалізації підлітків, якщо сам учитель не є прикладом потужної й захоплюючої самореалізації свого творчого професійного потенціалу.

Загальновідомо, що педагог повинен бути інтелектуальною, ерудованою особистістю. Однак, враховуючи діалектику виховного процесу, зазначимо, що перед учителем, котрий працює зі школярами підліткового віку, постійно постають нові педагогічні завдання, на які не може бути готових вичерпних відповідей; відбувається стрімке старіння інформації, зростає обсяг знань. З метою збереження особистістю конкурентоспроможності, функціональної дієздатності, необхідно виховувати потребу в знаннях і вмінні вчитися протягом життя.

О.Демченко зазначає, що специфічною рисою самовиховання й самоосвіти є те, що вони базуються на власній ініціативі вчителя, до того ж зумовлені рівнем повсякденної актуалізації потреб шкільної практики.

Ефективність самовиховання й самоосвіти залежить від таких важливих складових, як самоаналіз, самооцінка, самоконтроль, які мають охоплювати всі етапи діяльності класного керівника. Формування вмінь і навичок педагогів правильно оцінювати результати своїх дій сприяє підвищенню ефективності самовдосконалення, адекватна самооцінка є однією з ознак їхньої професійної зрілості.

Зауважимо, що головним інструментом виховного впливу на дітей підліткового віку є особистість класного керівника, у зв'язку з чим професія педагога-вихователя ставить підвищені вимоги до його особистісних якостей. Класний керівник повинен бути яскравою і привабливою особистістю, яка б захоплювала вихованців багатством знань та інтересів, досконалістю інтелекту, стрункністю логіки.

Для побудови ефективної суб'єкт-суб'єктної міжособистісної взаємодії педагог повинен бути насамперед майстром. В особистісно орієнтованому вихованні педагогічна майстерність класного керівника – це інтерактивний показник ступеня його готовності до побудови особистісно орієнтованих виховних технологій. Вона є синтезом знань концептуальних положень особистісно орієнтованого виховання, умінь і навичок побудови суб'єкт-суб'єктної особистісної взаємодії та інтимно-особистісного спілкування, прагнення до інноваційної творчої діяльності, особистісних якостей педагога. Майстерність класного керівника є проявом його власної “Я-концепції”, самореалізації його особистості в особистісно орієнтованому вихованні, що забезпечує саморозвиток особистості учня.

Тому для ефективної організації особистісно орієнтованого виховного процесу класний керівник повинен характеризуватися як професіонал-майстер виховної суб'єкт-суб'єктної взаємодії та гуманістично спрямована особистість.

Теоретичні засади дослідження та визначені нами педагогічні умови, що забезпечують ефективність реалізації класними керівниками особистісно орієнтованого підходу до виховання підлітків, стали основою для розробки педагогічно обґрунтованої та логічно побудованої організаційно-педагогічної

моделі, яка уможлиблює блочно-етапну реалізацію особистісно орієнтованого підходу до виховання підлітків у системі виховної роботи класного керівника (рис. 2.1).

Метою створення такої моделі є реалізація особистісно орієнтованого підходу до підлітків у системі виховної роботи класного керівника загальноосвітнього закладу. Дослідно-експериментальну роботу було спрямовано на виявлення та педагогічне обґрунтування педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання підлітків.

Організаційно-педагогічна модель реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання підлітків у системі виховної роботи класного керівника передбачає блочно-етапну структуру: методологічний блок містить педагогічні умови, організаційно-технологічний блок вказує на шляхи реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання підлітків, діагностичний блок висвітлює критерії оцінювання та показники реалізації ООП. Взаємодія цих етапів у виховній роботі класного керівника забезпечить постійний цілеспрямований та послідовний вплив на учнів підліткового віку різноманітних і взаємопов'язаних, таких, що доповнюють одне одного, форм, методів і прийомів виховання. Поділ моделі реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання на етапи (блоки) ми розглядаємо як умовний з метою теоретичного аналізу, оскільки компоненти системи взаємозумовлені, впливають та доповнюють один одного.

Система виховної роботи класного керівника в контексті реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання підлітків складається з трьох блоків: методологічного, організаційно-технологічного та діагностичного.

Важливим етапом здійснення особистісно орієнтованого підходу є створення та дотримання педагогічних умов виховного процесу. У ході нашого дослідження ми виокремили педагогічні умови успішної роботи класного керівника, який працює з підлітками:



Мета: реалізація особистісно орієнтованого підходу до виховання

Методологічний блок

Організаційно-технологічний блок

Діагностичний блок

Педагогічні умови

Здійснення комплексного психолого-педагогічного діагностування

Налагодження творчо-просвітницької взаємодії вчителя з батьківською

Забезпечення постійного професійно-особистісного самотворення класного керівника (КК) з метою

Шляхи реалізації ООВП (особистісно орієнтованого виховного процесу)

Моніторинг вихідних позицій та результатів виховної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу

Організація постійно діючої "Школи батьківської просвіти"

Налагодження процесу професійного удосконалення КК на основі посилення особистісно-рефлексивного розуміння проблем підліткового віку

Зміст

Діагностування:

- ▶ особистісних показників підлітків;
- ▶ класного колективу; рівня педагогічної компетентності батьків;
- ▶ показників реалізації КК ООВП до виховання підлітків.

Ознайомлення батьків з:

- ▶ психологічними особливостями підліткового віку;
- ▶ сучасними виховними технологіями; СВРКК.

- ▶ Формування у класних керівників умінь, навичок самоцінювання і самоудосконалення; професійно орієнтовано-творчої діяльності; вміння діагностування, проектування, моделювання; створення власного позитивного іміджу.

Критерії оцінювання

Успішність реалізації класним керівником виховних завдань

Результативність осмислення батьками специфіки виховання підлітків

Психологічна комфортність учнів у класному колективі

Показники

- ▶ системність цілепокладання виховної роботи з класним колективом;
- ▶ індивідуалізація виховного впливу;
- ▶ аксіологічна спрямованість технологій роботи з класним колективом.

- ▶ знання вікової специфіки виховання підлітків;
- ▶ розуміння шляхів гармонізації стосунків з дітьми;
- ▶ здатність до проектування і розв'язання виховних ситуацій у взаємодії школи і сім'ї.

- ▶ якість поведінкових програм підлітків;
- ▶ адекватність самооцінки вихованців;
- ▶ сприятливий психологічний клімат колективу.

Результат: гармонізація педагогічної взаємодії вчителя, учнів і батьківської громади.

Рис 1. Організаційно-педагогічна модель реалізації особистісно орієнтованого підходу до підлітків у системі виховної роботи класного керівника

- здійснення комплексного психолого-педагогічного діагностування особистісно-рольових позицій суб'єктів виховного процесу;
- налагодження творчо-просвітницької взаємодії вчителя з батьківською громадою;
- забезпечення постійного професійно-особистісного самотворення класного керівника з метою гуманізації виховних стратегій, – вони відображені в методологічному блоці нашої моделі.

Організаційно-технологічний блок вміщує шляхи реалізації особистісно орієнтованого виховного процесу та їхнє змістовне наповнення відповідно до педагогічних умов. Здійснення комплексного психолого-педагогічного діагностування суб'єктів виховного процесу є можливим через моніторинг виховних позицій та результатів виховної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу. Такий моніторинг реалізується через систему діагностування:

- особистісних показників підлітків (виявлення шкільної тривожності, агресії, рівня самооцінки, системи цінностей);
- класного колективу (через показники згуртованості, відчуття психологічної комфортності);
- рівня педагогічної компетентності батьків (методами паралельного анкетування, виявлення власного стилю батьківства тощо);
- оцінювання показників реалізації класними керівниками особистісно орієнтованого виховання підлітків (за допомогою анкетування, тестування, співбесіди, вивчення шкільної документації).

Налагодження творчо-просвітницької взаємодії класного керівника з батьківською громадою можливе шляхом організації постійно діючої “Школи батьківської просвіти”. Робота такої школи передбачає курс з 10 занять для батьків підлітків одного класу протягом навчального року.

У контексті проблеми “Обережно: підліток!” заняття для батьків передбачають три етапи: аналітико-настановчий, просвітницько-діяльнісний та рефлексивно-аналітичний. На першому етапі роботи “Школи батьківської просвіти” батьки аналізували власне життя, формулювали свої мрії та можливі

перешкоди на шляху до їх здійснення. Наступні заняття цього етапу були присвячені визначенню поняття підліткового віку (методом незакінчених речень), створенню узагальненого портрета сучасного підлітка та усвідомлення того, в якому світі вони живуть, та знаходженню спільних і відмінних рис порівняно з підлітками колишніми, ознайомленню батьків із психологічними особливостями підліткового віку.

Другий етап роботи школи для батьків підлітків, просвітницько-діяльнісний, присвячено пошуку шляхів гармонізації стосунків з дітьми у власній родині через похвалу, допомогу, покращення якості спілкування, подарунки, заохочення.

Третій етап роботи “Школи батьківської просвіти” був рефлексивно-аналітичним та ставив за мету обмін досвідом виховання підлітків між родинами, навчання моделюванню педагогічних ситуацій у сім’ї.

Ознайомлення батьківської громади із сучасними виховними технологіями та із системою виховної роботи класного керівника відбувалося через роботу клубу “Батьківські роздуми”, де пропонувалися теми звернення до народних традицій, формування особистості учня через природу (“Народна світлиця”), організація відпочинку в родині (“Вечір великої родини”), добірка матеріалів з досвіду родинного виховання (“Сімейна скринька”, “Аукціон ідей родинної педагогіки”).

Забезпечення постійного професійно-особистісного самотворення класного керівника з метою гуманізації виховних стратегій може відбуватися шляхом налагодження процесу професійного удосконалення вчителя на основі посилення особистісно-рефлексивного розуміння проблем підліткового віку. Це досягається через формування у класних керівників умінь, навичок самооцінювання й самовдосконалення. На даному етапі учителю допомагають тренінгові заняття на методичних об’єднаннях класних керівників “Згадаймо власний підлітковий вік” з його проблемами й негараздами, радощами і комплексами. Методичні прийоми “незакінчене речення”, “узагальнений портрет сучасного підлітка”, знаходження спільного та відмінного в підлітків колишніх та

теперішніх перекликалися з методикою занять для батьків і також були дієвими та допомагали б відповідно будувати взаємини зі школярами.

Професійно орієнтована творча діяльність, вміння діагностування, проектування, моделювання, як і створення власного позитивного іміджу, відбувалося за допомогою інтерактивних та тренінгових занять на методичних об'єднаннях класних керівників школи.

Показники критеріїв реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання підлітків висвітлено в діагностичному блоці нашої моделі та вказують на рівень результативності методологічного та організаційно-технологічного блоків.

Результати теоретичного та емпіричного дослідження дали можливість визначити систему виховної роботи класного керівника з учнями підліткового віку як комплекс взаємопов'язаних та взаємодоповнювальних виховних та організаційно-методичних заходів, які поетапно зумовлюють вчасну грамотну діагностику особистісно-рольових позицій суб'єктів виховного процесу; налагодження творчо-просвітницької взаємодії з батьківською громадою; постійне професійно-особистісне самотворення класного керівника, результатом чого є створення сприятливого для особистісного саморозкриття підлітків соціально-психологічного клімату у шкільних і сімейних стосунках.

Отже, обґрунтовані вище педагогічні умови мають за мету прискорення реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання підлітків у системі роботи класного керівника в цілому; спрямовують на забезпечення системності уявлень про особливості виховної діяльності класного керівника з дітьми підліткового віку та їхніми батьками; сприяє професійно-особистісному вдосконаленню, розвитку гуманістичних професійно-ціннісних мотивів й установок; уможливлюють організацію виховної взаємодії вчителя з підлітками на фоні діагностування її ходу та результатів; акцентують роль логічно-критичного мислення вчителя на фоні здатності до проектування та самооцінки власної педагогічної взаємодії з підлітками.

## **2.2. Здійснення комплексного психолого-педагогічного діагностування суб'єктів виховного процесу**

Змагання різних освітніх систем потребує від педагога грамотної дослідницької праці й пов'язані з аналізом стану всіх суб'єктів педагогічної взаємодії. Активізація уваги до педагогічного діагностування в наш час не є випадковою. Педагогічне діагностування, на думку Г.Тарасенко, повинно стати нормою для кожного вчителя, який працює в умовах впровадження принципово нових педагогічних технологій і функціонування різних шкіл. Сучасний учитель повинен знати наукове підґрунтя педагогічного діагностування, розуміти його функціональні особливості, уміти вправно застосовувати з метою отримання прогнозованих позитивних результатів навчання й виховання учнів [261, с. 128].

Вважаємо, що школа без діагностики – це крок у безодню непорозуміння, байдужості, пасивності, врешті-решт – відсталості.

Психолого-педагогічне діагностування – основа життєдіяльності школи, тому що це вивчення різних аспектів життєдіяльності суб'єктів виховного процесу, активних форм життєтворчості особистості та реальних загроз її формуванню.

Діагностування в сучасній школі – це основа кожної інновації, інструмент для розуміння людської душі, характеру, вчинків; це фундамент реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання.

У нашому дослідженні психолого-педагогічне діагностування здійснювалося у трьох напрямках: вивчення особливостей учнів підліткового віку, батьків підлітків та класних керівників, які з ними працюють, оскільки вони є основними суб'єктами виховного процесу. Зауважимо, що діагностування в нашій роботі мало пролонгований характер задля того, щоб відстежувати динаміку розвитку особистості дитини, сімейних стосунків, особистісно-професійного розвитку педагогів-класних керівників, мати завжди нову, актуальну в даних умовах інформацію. Очевидна необхідність повторних

діагностичних сеансів, як показали дослідження, зумовлена самими об'єктами діагностування, котрі перебувають у стадії становлення, розвитку, тобто зміни. Тож одержана діагностична інформація не має абсолютного характеру, адже вона пов'язана безпосередньо з моментом діагностики і є оперативною на певному часовому відрізку. Зрозуміло, що надходження інформації є, з одного боку, результатом уже виконаної роботи, з іншого – надійним інструментом перевірки правильності обраних підходів до навчально-виховного процесу.

У контексті реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання підлітків класний керівник може успішно виконувати виховні функції за умови використання у своїй роботі методів вивчення окремого учня та колективу школярів. Тільки педагог, який добре знає вікові та індивідуально-типологічні особливості дітей, соціально-психологічні характеристики класу, може зрозуміти мотиви навчання, стосунків і поведінки підлітка, вчасно скоригувати їх, а також побачити можливості дитини і вплинути на розвиток її особистості.

Психолого-педагогічне діагностування – це діяльність, спрямована на вивчення індивідуально-психологічних особливостей учня та соціально-психологічних характеристик дитячого колективу з метою оптимізації навчально-виховного процесу. Характерною особливістю психолого-педагогічного діагностування є його органічне поєднання з самою педагогічною діяльністю, що передбачає використання результатів діагностування з метою коригування процесів навчання й виховання.

Оскільки йдеться про особистісно орієнтоване виховання, класному керівникові необхідно володіти методами вивчення особистості учня. Один метод не може дати повної картини, яка б характеризувала розвиток особистості. Те ж саме стосується й джерел інформації: навіть особиста думка вчителя не є гарантією об'єктивності. Тільки використання різноманітних методів, урахування думок учителів, окремих учнів, учнівського колективу, батьків може забезпечити високу достовірність отриманої інформації.

Із розмаїття методів вивчення особистості учня в системі виховної роботи класного керівника, який стоїть на позиціях особистісно орієнтованого підходу до виховання, ми використовували:

- вивчення шкільної документації, насамперед особових справ, як найбільш доступний метод попереднього знайомства з учнями;
- глибокий аналіз умов життя школярів у сім'ї. Знання цих умов, характеру взаємин підлітка з батьками допоміг нам зрозуміти джерела і причини особистісних проявів і вчинків учня;
- спостереження дали нам можливість робити висновки на основі найбільш переконливих свідчень – за діями та реальними вчинками учнів.
- бесіда з самими вихованцями та з тими, хто може надати інформацію про них;
- анкетування як відкрите, так і закрите надало можливість швидко отримати необхідну інформацію в межах усього класу;
- аналіз результатів творчої діяльності учнів;
- метод незакінчених речень допомагає розкрити суть особистості учня та особливості її прояву: “Я людина, яка ...”, “Я пишаюся собою, коли ...” тощо;
- графічні тести як різновид проєктивних методик надали можливість виявити не лише обставини, в яких знаходиться підліток, а і його ставлення до них, переживання.

Наше діагностування було спрямоване на виявлення причин, які, на нашу думку, заважають особистісній самореалізації підлітка. Ми вимірювали тривожність учнів (додаток А); агресивність підлітків, включаючи різні її прояви: фізичну, непряму, вербальну агресію; деструктивні стани особистості: роздратування, негативізм, образу, підозрілість, почуття провини (додаток Б); досліджували також адекватність самооцінки учнів (додаток В).

Як засоби психодіагностики ми використовували “Малюнок сім'ї”, “Автопортрет” (О.Баранова, О.Вознесенська, О.Деркач), інтерпретацію

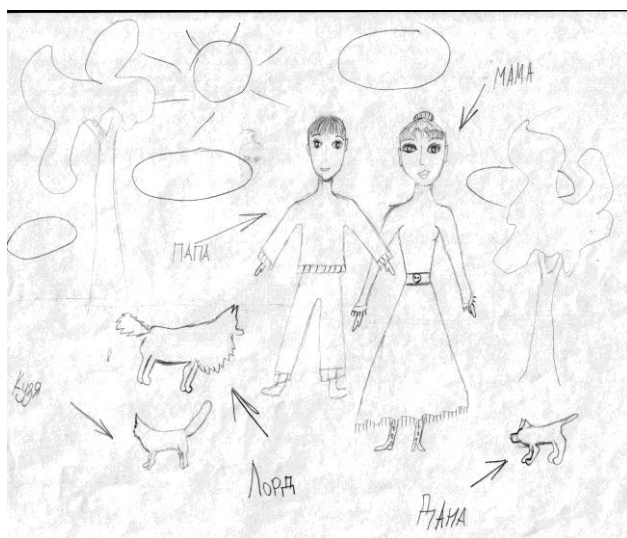
кольорової гама на основі тесту Люшера, арт-терапевтичну методику “Трояндовий кущ” О.Окландера.

Цікаві малюнки сім'ї надали підлітки 6-7 класів, які відобразили не лише кількісний склад власної родини, а й характер взаємин, який панує в ній, та своє місце в сім'ї. Важливо, щоб у членів родини, зображених на малюнку, були всі риси обличчя, фігури неспотворені, відтворені кінцівки рук, особливо пальці, що вказує на наявність контакту в родині.



На малюнку (рис. 2.2) чітко простежується підлітковий егоцентризм, оскільки дівчинка зобразила себе на першому плані, виказуючи цим, що вона є найголовнішою постаттю в сім'ї.

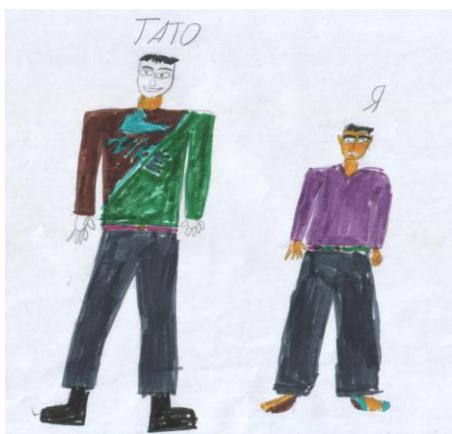
Рис. 2.2. Малюнок сім'ї Галини Є., 13 років



Надане зображення не дає змоги встановити склад сім'ї та наявність у ній дітей. Автор малюнка навіть не ідентифікує себе з даною родиною, не бачить себе в ній, хоча намалював своїх три собаки. Він вказав на проблему: батьки приділяють більше уваги домашнім улюбленцям, ніж власним дітям.

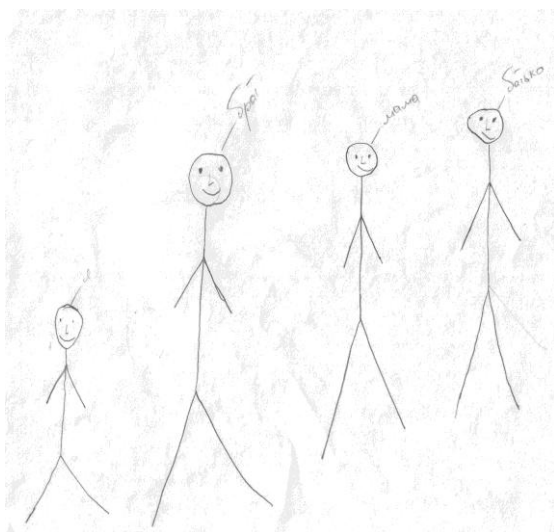
Рис. 2.3. Малюнок сім'ї Романа С., 13 років





Цей малюнок вказує на те, що в родині панує культ батька, сильного чоловіка, на якого син-підліток дуже хоче бути схожим. Жінки (мама та молодша сестра) вважаються нижчими істотами та не заслуговують на зображення на малюнку.

Рис. 2.4. Малюнок сім'ї Антона Я., 12 років



Малюнком сім'ї сказав на свою проблему і хлопець-семикласник. Він не розумово відсталий, хоча сім'ю намалював як трирічна дитина. Справа в тому, що востаннє він бачив свою родину в повному складі, коли йому дійсно було три роки. Далі батьки, а згодом і старший брат поїхали на заробітки до Італії і більше ніколи не збиралися всі разом.

Підсвідомість підлітка це відобразила.

Рис. 2.5. Малюнок сім'ї Євгена К., 13 років

Подібними зображеннями учні вказують на проблеми, що склалися в їхніх сім'ях, навіть не розуміючи цього. Класний керівник може планувати напрями роботи з такими сім'ями.

Для більшого розуміння внутрішнього стану підлітка, психологічної атмосфери, в якій він розвивається, ми використовували методику “Трояндовий кущ”, де дитина асоціює себе з кущем троянд та вимальовує зовнішній вигляд куща (свій психологічний стан), ґрунт, де він росте, кліматичні умови, оточення, агресію чи тривожність (за наявністю шипів у троянди), здібності й таланти (визначається розміром та кількістю квітів на кущі) тощо.



Зображення хорошого психологічного стану дитини, яка має всі умови для розкриття своїх численних здібностей.

Рис. 2.5. Творча робота “Трояндовий кущ”  
Ірини Я., 13 років



Так почуває себе підліток, який щойно прийшов до нової школи (коріння вивернуте, обрубані гілки, він – самотній).

Рис. 2.6. Творча робота “Трояндовий кущ”  
Крістіни Д., 14 років

Використання таких проєктивних методик забезпечує достовірність інформації на 55-56%. Доповнення їх комплексом інших методів дослідження підвищує інформативність графічних тестів до 86-88%.

Для нашого дослідження щодо реалізації особистісно орієнтованого виховання підлітків із запропонованих методів вивчення учнівського колективу ми використовували:

- Метод концентричних соціограм обстеження рівня благополуччя стосунків у класних колективах ми використовували за Я.Коломинським (додаток Е), оскільки він спрямований на виявлення міжособистісних стосунків шляхом фіксації взаємних почуттів, симпатії й неприязні серед членів групи. Процес інтерперсональних позитивних або негативних виборів є невід’ємною частиною життєдіяльності підліткового колективу. За допомогою соціометричного тесту ми

отримали оптимальну інформацію про позиції індивідів у класі (ступінь популярності, типи взаємин, наявність підгруп, неформального лідера, групову згуртованість тощо), на її основі виявили позитивні, конфліктні, напружені або індиферентні стосунки і у такий спосіб, відповідно корегували взаємини в класі.

- Послугувалися картою-схемою для експертного оцінювання психологічного клімату колективу за методикою А.Лутошкіна (додаток Д). Саму карту-схему та спосіб її використання ми детально описали в п.1.5. Додамо лише, що на особистість підлітків надзвичайний вплив має те середовище, в якому вони знаходяться. Оскільки велику частину свого часу учні проводять у школі, серед однокласників, учителеві необхідно створити зону психологічного комфорту для школярів. Це одна з умов ефективної організації особистісно орієнтованого виховного процесу.

- Метод сфокусованого групового інтерв'ю [276, с. 48]. У таких інтерв'ю заздалегідь визначили загальну тематику бесіди й певне коло відкритих запитань. На відміну від групових інтерв'ю, сфокусоване групове інтерв'ю – не просто чергування запитань інтерв'юера і відповідей респондентів, а своєрідна дискусія. Застосування сфокусованих інтерв'ю стимулює виникнення нових запитань, а предмет розмови може набути й несподіваних обрисів (у цьому гнучкість методу). Дискусія спроможна краще, ніж масове опитування, показати різноманітність думок, оскільки мета сприймається тут динамічно. Необхідно, щоб кожний учасник фокус-групи не був скутий, обмежений часом, відчував увагу до себе тощо. Цей метод педагогічного дослідження, на нашу думку, є найефективнішим і досить гнучким у вивченні ціннісних орієнтацій, проблем стану підліткової свідомості в сучасних умовах. Крім того, він має великий виховний вплив на учасників – школярів підліткового віку. Наприклад, ми провели подібну роботу на тему: “Уяви своє життя: мрії та перешкоди”, де учні, можливо, вперше вчилися планувати, мріяти про майбутнє та замислюватися над власними негативними особистісними рисами, які можуть стати на заваді здійсненню планів та мрій.

За результатами діагностичних досліджень ми пропонуємо створювати соціально-психологічні та педагогічні картки учнів та соціально-педагогічні паспорти класу.

Створюється такий паспорт з метою відбору оптимальних для даної класної групи форм і методів, напрямів та видів діяльності, які задовольнили б інтереси всіх учнів класу й кожного зокрема.

Таблиця 2.1.

Індивідуальна соціально-психологічна та педагогічна картка учня

Прізвище, ім'я, по батькові	
Особливості когнітивної сфери	Рівень інтелекту
	Тип пам'яті
	Тип мислення
Індивідуально-психологічні особливості	Тип темпераменту
	Домінантні риси характеру
	Здібності
	Пізнавальні інтереси
Стан фізичного розвитку	Стан здоров'я
Стан соціального розвитку	Соціальна група
	Соціальний статус у класі
	Професійне самовизначення
	Мікроклімат у сім'ї
Стан духовного розвитку	Ціннісні орієнтації
	Рівень самооцінки

Для того щоб спланувати роботу з батьками підлітків, виокремити коло питань, над якими потрібно працювати, ми використовували тести для батьків “Який Ви вихователь?” (додаток Н), визначали стилі батьківства та застосовували зазначені вище методи діагностування. Дієвим та дуже ілюстративним для батьків підлітків виявився метод паралельного анкетування, коли одні й ті ж питання ставляться спочатку дітям, а потім їхнім батькам. Питання про учнів елементарні: “Чим ти захоплюєшся?”, “Твоя улюблена телепередача?”, “Назви трьох своїх найкращих друзів”, “Твоя улюблена страва” тощо. Після відповідей на питання анкети батькам, видаються оригінальні відповіді дітей. Анкети не збігаються. Це доводить батькам, що вони не знають власних підлітків навіть на елементарному рівні, не знають їхнього оточення. Найскладнішим для батьків виявилось питання

про друзів дитини. Задля успішного виховання учня-підлітка батькам необхідні спеціальні знання, які надає школа, зокрема класний керівник за спеціально розробленою системою.

Діагностування батьків проводилося під час батьківських зборів (класних та загальношкільних), де вони давали відповіді на розроблені нами анкети, тести, за допомогою яких батьки з'ясували власний стиль батьківства (додаток У), побачили, які вони вихователі (додаток Н).

Ефективним для діагностичної роботи з батьками є методи бесіди, спостереження та вивчення внутрішньосімейної атмосфери певної родини через відвідування сімей вихованців-підлітків.

Третім суб'єктом виховного процесу нашого дослідження є педагог – класний керівник. Він також підлягає діагностуванню, оскільки його особистісно-професійні показники за умови реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання підлітків повинні постійно зростати, відбувається професійно-особистісне самотворення. Проведене нами діагностування допомогло з'ясувати рівень реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання підлітків у сучасній школі. Критеріями успішності реалізації класним керівником виховних завдань є наступні: системність цілепокладання виховної роботи з класним колективом; індивідуалізація виховного впливу; аксіологічна спрямованість технологій роботи з класним колективом. Детально це дослідження описане в констатувальній частині дисертації в п.1.5. Додамо лише, що для діагностування роботи класного керівника в контексті проблеми нашої дисертації ми використовували комплекс методів, зокрема, ми опрацювали шкільну документацію: посадові інструкції, плани виховної роботи класних керівників, особові справи учнів, зошити роботи класного керівника та карти розвитку учнів, їхні психолого-педагогічні характеристики, журнали обліку індивідуальної роботи з учнями, звіти про виховну роботу тощо.

З метою виявлення рівня індивідуалізації виховного впливу як показника успішності, реалізації класним керівником виховних завдань було використано

опитування школярів та класних керівників. Опитування учнів (додаток К) дозволило з'ясувати частоту залучення учнів до виховної роботи, ступінь реалізації класним керівником виховних завдань та функцій, володіння учителем інформацією про кожного учня класу. Анкетування учнів виявило сприйняття ними класного керівника свого класу та класного керівництва взагалі. Аналіз результатів творчих робіт учнів доповнив цю картину.

Дані дослідження надали нам змогу узагальнити показники реалізації класними керівниками особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку (додаток Ж).

Отже, проведена діагностична робота допомогла нам всебічно оцінити основних суб'єктів виховної діяльності, їхні обізнаність та ступінь готовності до взаємодії в контексті реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання підлітків. Представлений набір діагностичних методів може бути взятий за основу на діагностичному етапі системи виховної роботи класного керівника.

### **2.3. Налагодження творчо-просвітницької взаємодії вчителя з батьківською громадою**

Процес реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання підлітків включає творчо-просвітницьку роботу вчителя з батьківською громадою учнів підліткового віку. Класний керівник повинен стати центральною фігурою в проектуванні педагогічної системи взаємодії всіх суб'єктів виховного процесу. Подібна робота охоплює всі форми діяльності: індивідуальну, групову, колективну. Зміст взаємодії з батьківською громадою включає:

- ознайомлення з психологічними особливостями дітей підліткового віку;
- ознайомлення батьків із сучасними виховними технологіями;
- ознайомлення із системою виховної роботи класного керівника.

Крім того, передбачалося в подальшому удосконалити знання батьками специфіки виховання підлітків. Адже важливого значення, на думку науковців, набуває розуміння шляхів гармонізації стосунків з дітьми та здатність представників батьківської громади до проектування й розв'язання виховних ситуацій у взаємодії школи і сім'ї [144].

У ході експериментально-дослідної роботи насамперед було використано навчально-виховні можливості функціонування “Школи батьківської просвіти” в концентрі проблеми “Обережно: підліток!”. Заняття для батьків з названої проблематики передбачає три етапи: аналітико-рефлексивний, гуманістично-діяльнісний та конструктивно-моделюючий.

Аналітико-рефлексивний етап передбачав проведення трьох занять. Вступне заняття з теми “Мої життєві цілі, мрії та перешкоди” має за мету виробити позитивне ставлення до підлітків у родині, запобігти проявам упередженості, агресії, роздратування. Батьки на занятті малювали карту власного життя, кожний у довільній формі відображав найважливіші події свого життєвого шляху. Виявилося, що найсильніші враження пов'язані з підлітковим віком.

Презентація карт-схем на загал відбувається добровільно, за бажанням, це робили, як правило, декілька батьків. Здійснена робота підвела батьків до висновку, що народження дитини – найголовніша подія в житті кожної родини (це на картах життя було відзначено абсолютно всіма). Для розрядження атмосфери класний керівник першим презентував карту власного життя.

Подальшим кроком було формулювання життєвих цілей, особистих мрій та можливих або реальних перешкод на шляху до їх здійснення. Батькам така робота давалося нелегко, оскільки більшість з них ніколи не замислювалася над подібними речами. Презентація даної роботи на загал теж відбувалася за бажанням. Виявилося, що свої мрії батьки пов'язували здебільшого зі сподіваннями щодо молодших членів родини. Такі висновки спонукають представників батьківської громади переглянути своє ставлення до того, хто є

найціннішим у їхньому житті, змінити ставлення до власних дітей на більш позитивне, незважаючи на те, що вони неслухняні, егоїстичні тощо.

Метою наступного заняття було з'ясування того, в якому світі живуть сучасні підлітки, з обґрунтуванням певних рис, притаманних їм, та виведення збірного “портрета сучасного підлітка”. Щоб зрозуміти сучасних дітей підліткового віку, батьки разом з класним керівником методом “мозкового штурму” шукають у підлітках риси, спільні з минулими поколіннями, та основні відмінності від підлітків колишніх.

До рис, спільних з минулими поколіннями (за визначенням батьків), потрапили:

- пошук незалежності та самовизначення (48%);
- фізіологічні та розумові зміни (33%);
- формування власної форми й цінностей (14%);
- думки про статеві стосунки та шлюб; будування планів на майбутнє (6%).

Основні відмінності від колишніх підлітків, з погляду батьків, визначають:

- технологізація світу (нові форми спілкування, розваг, віртуальний світ) (34%);
- насилля на екрані та в житті стає звичною нормою (28%);
- розпад сімей (19%);
- висока обізнаність у статевих питаннях (11%);
- невизначеність моральних якостей (8%).

Серед завдань, які виконували батьки, було формулювання визначень-асоціацій, наприклад: які асоціації народжує поняття “підлітковий вік”? Зауважимо, що підлітків найчастіше асоціюють із натягнутою струною; стиснутою пружиною; гранатою, з якої вийняли запал, тобто з чимось небезпечним і доведеним до крайнощів. Привертає увагу той факт, що серед малюнків-асоціацій переважали їжаки (так батьки асоціюють кризу підліткового віку).



Далі складався колективний узагальнений портрет сучасного підлітка з його позитивними та негативними рисами, наприклад:

Рис. 2.7. “Узагальнений портрет сучасного підлітка”



Наприкінці заняття було сформульовано наступний висновок: сучасний підліток живе у світі, незнайомому його попередникам. Це глобальний світ, у якому є Інтернет, супутникове телебачення та багато технічних нововведень. Сучасні технології надають підліткам як найкраще, так і найгірше з усіх світових культур. Плюралізм – прийняття багатьох цінностей та філософій – витіснив звичні вірування та шаблони поведінки. Батьки підлітків ще ніколи не відчували себе такими безпорадними та пригніченими, як тепер, водночас їхня роль ніколи не була такою важливою в житті дитини. Лише тоді, коли батьки не беруть участі у вихованні, їхнє місце займають компанія, ровесники, вулиця. В інтересах підлітка батьки повинні відігравати роль люблячих керівників сім’ї.

Останнє заняття з аналітично-рефлексивного етапу ми назвали “Згадаймо власний підлітковий вік”. Ця рефлексивна методика передбачає занурення батьків у своє минуле в різних аспектах: кохання, мода, музичні уподобання, розваги, взаємини у сім’ї, класі, друзі тощо, і має за мету виокремити найбільші потреби підлітків на основі власних спогадів. Подібна робота вдало проходить, і батьки досить охоче згадують свої негаразди,

страхи, непорозуміння того періоду життя, формують свої потреби в той час. Як результат, учасники заняття виокремили найгостріші потреби сучасних підлітків та з'ясували, що вони залишилися незмінними, а саме:

- підлітки потребують, щоб їх вважали дорослими;
- щоб їх любили;
- вони прагнуть того, щоб їх сприймали такими, якими вони є.

Заняття аналітично-рефлексивного етапу “Школи батьківської просвіти” дали змогу батьківській громаді більш глибоко розібратися в явищі сучасної підлітковості, усвідомити реалії світу, в якому існують їхні діти; проективно-рефлексивні методики допомогли зазирнути у власне життя, згадати себе, свої проблеми та прагнення; провести паралелі між підлітками колишніми та сучасними, знайти спільні риси та розбіжності. Врешті подібна робота сприяє більшому порозумінню між поколіннями, знімає напругу в сім'ї та запобігає упередженому ставленню до дітей підліткового віку.

Наступний етап занять з теми “Обережно: підліток” ми назвали “Шукаємо шляхи до серця підлітка”. Цей етап є гуманістично-діяльнісним. Аналізуючи відповідну літературу спеціалістів-підліткознавців, враховуючи власний досвід роботи, беручи до уваги спілкування з батьками, самими підлітками, дослідивши результати опитувань та анкетувань, ми виокремили чотири основних позиції, які дають змогу виказати дітям підліткового віку свою любов і повагу, яких вони вкрай потребують. Кожному кроку на шляху до серця підлітка ми присвятили окреме заняття батьківської школи.

Заняття перше на даному етапі присвячено підтримці та заохоченню “Чи пам'ятаємо, що похвала – це вітаміни для дитячої душі?”. Мета: навчитися створювати ситуацію успіху в сім'ї, атмосферу психологічної підтримки. У зміст входило: тренінг “Як створити ситуацію успіху в сім'ї”; батьки шукали спеціальні фрази та слова заохочення й похвали своїм дітям (“Я тобою дуже пишаюсь...”, “Я по-справжньому гордий за тебе...”, “Твоя робота виконана майже професійно...”, “Ми сьогодні побачили тебе з іншого боку...”, “Стільки терпіння... ми тебе недооцінювали...” тощо), та вчилися знаходити для цього

потрібний час. Також розглядалися та обговорювалися конкретні життєві ситуації з цього приводу.

У ході заняття дійшли висновків:

- коли не можна похвалити за результат, потрібно хвалити за старанність;
- коли батьки вимовляють слова заохочення та похвали регулярно, вони задовольняють потребу підлітків в увазі та любові.

Друге заняття: “Де взяти час для власного підлітка?” має за мету покращити якість спілкування в сім’ї. Зміст заняття: навчитися спілкуватися з підлітком; зробити спілкування якісним; знайти привід для сумісної діяльності; навчитися організації вільного часу. Робота також передбачає розгляд та обговорення конкретних ситуацій, запропонованих батьками. Наприкінці з’ясували та узагальнили, що задля правильної організації сумісної діяльності та вільного часу потрібно враховувати захоплення та плани самого підлітка.

Третє заняття присвячено батьківській допомозі: “Як надати допомогу своїй дитині?”. Заняття має за мету навчити батьків допомагати підліткам без приниження їхньої гідності та без маніпулювання. Під час заняття батьки з класним керівником з’ясовують масштаби допомоги у школі; тренуються допомагати порадою, навчаються відрізняти маніпулювання з боку дітей (“Якщо ви мене любите, то...”). Всі питання розглядаються на прикладі конкретних життєвих ситуацій, заздалегідь підготовлених класним керівником, або ситуацій, запропонованих самими батьками під час занять. Врешті-реш батьки дійшли висновку: підліток тоді буде відчувати, що його люблять, коли знатиме, що любов батьків до нього і від чого не залежить.

Заняття четверте “Чи вміємо ми дарувати подарунки дітям?” ставить метою навчитися розуміти природу подарунка. Протягом заняття батькам потрібно: з’ясувати, що робить подарунок подарунком (а не оплатою за певні послуги з боку дітей); обговорити проблему ставлення підлітків до грошей (кишенькові гроші, грошові подарунки); коли робити подарунки; подачки. Ця тема викликає жвавий інтерес з боку батьків. Вони пригадують багато життєвих

ситуацій, сучасних та тих, що траплялися з ними, коли вони були підлітками тощо. Наприкінці заняття зроблено висновок, що подарунок – це матеріальне вираження емоційної любові до підлітка.

По завершенню гуманістично-діяльнісного етапу ми наголошуємо: більшість батьків люблять своїх дітей, але спостереження доводять, що часто підлітки не відчують батьківської любові. Щоб знайти шлях до серця підлітків, потрібно навчитися виявляти свою любов до них різними способами та дуже щиро. Любити підлітків набагато складніше, ніж любити молодших дітей: вони активні, в них дуже часто змінюється настрій, вони прагнуть незалежності та самовизначення. Але вони надзвичайно сильно потребують батьківської любові, підтримки та розуміння, що є складовими щастя сімей, де ростуть підлітки.

Третій і останній етап роботи “Школи батьківської просвіти” з теми “Обережно: підліток!” був конструктивно-моделюючим та ставив за мету обмін досвідом виховання підлітків між родинами, навчання моделюванню педагогічних ситуацій у сім’ї згідно розроблених алгоритмів [130].

До цього етапу входять заняття з визначення власного стилю батьківства (Додаток У), з педагогічного моделювання (Додаток Ф), розгляд та обговорення конкретних ситуацій.

Цикл занять “Обережно: підліток!” дає гарні результати з покращення внутрішньосімейної атмосфери; батьки стають більш обізнаними зі світом сучасних підлітків; не відчують себе безпорадними та навчаються знаходити шляхи до взаєморозуміння з власними дітьми. Наведемо деякі відгуки батьків: “...На заняттях школи для батьків ми обговорюємо реальні, невігадані проблеми, життєві ситуації, які виникають між батьками й дітьми. Зміст та запропоновані нам форми роботи сприяють виробленню критичного ставлення до особистої педагогічної діяльності в сім’ї, вмінню аналізувати конкретні педагогічні ситуації і знаходити правильні рішення...” (мати восьмикласниці); “...Вся педагогіка й методика батьківських зборів не піднімалася вище аналізу навчання й поведінки з незмінними авторитарними вимогами та

рекомендаціями, адресованими нам, батькам. На таких зборах ми почувалися не дуже комфортно. Нова форма занять дала змогу перейти від монологу до діалогу (або навіть полілогу). Рівноправне обговорення питань виховання дітей створює атмосферу довіри, взаємної поваги, а спільно вироблені висновки й узагальнення міцно запам'ятовуються” (батьки семикласника).

Важливою віхою в системі співпраці класного керівника з батьківською громадою є участь у засіданнях клубу “Батьківські роздуми”. Це наступний етап на шляху педагогізації батьків, оскільки розходження в настановах, що їх дістають діти у школі й удома, трапляються досить часто.

Виокремимо лише більш поширені:

- підліток отримує різноспрямовані вказівки від обох батьків або інших дорослих. Внаслідок цього йому важко визначитися, які з цих вимог є важливішими (об’єктивно необхідними для подальшого життя), дитина звикає жити з подвійною мораллю або орієнтується на конкретні обставини (наприклад, хто зараз сердитий – тато чи мама);
- батьки самі не завжди живуть за тими правилами, про які говорять дітям. Наприклад, батько категорично забороняє синові палити, хоча сам постійно палить. Мати повторює: “Чемно розмовляй зі старшими”, а сама часто роздратовано говорить із бабусею тощо.

З цього дитина нерідко робить власний логічний висновок, що потрібно лише вирости – і можна робити все, що заманеться, повчаючи при цьому всіх навколо. Тому підлітки часто прагнуть стверджувати свою дорослість, саме відкидаючи норми і правила поведінки [234, с. 59].

Вихід треба шукати в погодженні позицій, у виробленні й прищепленні дітям єдиних настанов.

Для засідання клубу “Батьківські роздуми” пропонувались теми:

“Народна світлиця” – звернення до народних традицій, формування особистості учня через природу, спілкування батьків із вихованцями, спільну діяльність батьків, дітей і педагогів.

“Вечір великої родини” – організація відпочинку в родині.

“Сімейна скринька” – добірка матеріалів з досвіду родинного виховання.

“Аукціон ідей родинної педагогіки” – презентація родинної педагогіки і набір показників її схвалення.

“Як обрати друга” – аукціон життєвих цінностей сучасних підлітків.

“Батьківський ринг” – взаємонавчання, взаємозбагачення членів родини, розв’язання педагогічних ситуацій тощо.

Подібна форма роботи сподобалася батькам, вони відгукувалися позитивно. Зокрема, мати школяра-восьмикласника зазначає: “Раніше я відвідувала школу, щоб не вступати в конфлікт з учителями та адміністрацією. Збори та загальні заняття для батьків не задовольняли потреб і запитів батьків. Забагато теорії, загальний характер матеріалів занять для батьків не збагачував потрібними знаннями”.

Зовсім іншою стала картина після створення клубу для батьків “Батьківські роздуми”. Татам і мамам на засіданнях клубу цікаво дізнатися, як правильно будувати взаємини з дітьми, особливо з дітьми підліткового віку. Надзвичайно важливою є роль практичних занять, на яких ми визначали типи темпераменту своєї дитини тощо”.

Знайомлячись з класом та вивчаючи кожну особистість окремо, класному керівникові необхідно зібрати максимум інформації про сім’ї підлітка, психологічний клімат, у якому розвивається учень.

Існує багато суперечливих думок серед учителів та науковців з приводу того, чи слід відвідувати дітей вдома. Наші дослідження вказують на те, що класному керівникові необхідно це робити, заздалегідь попереджаючи про свій візит та чітко обговоривши з батьками його мету з дотриманням коректного ставлення до родини. Атмосфера в сім’ї є одним із головних факторів, які формують самооцінку підлітка та його “Я-концепцію”. Входячи в сім’ю, можна побачити, як розвивається дитина, чи добре їй тут.

У кожній сім’ї існує власна “виховна” атмосфера. Деякі компоненти її досить нейтральні, водночас, як інші мають негативний вплив. Тут може панувати тепла, спокійна атмосфера, яка сприяє відпочинку та релаксації. У

такій сім'ї люди почуваються затишно, а дитина, яка там зростає, благополучно розвивається. Вона морально стверджується, отримуючи від батьків схвалення та підтримку, а потім може реалізувати себе в будь-яких сферах життя.

Однак небагато дітей мають подібні умови. За нашими спостереженнями, більшість живе в сім'ях, де панує атмосфера напруження та песимізму, де підлітків засуджують та не приймають. Тут діти обділені любов'ю та підтримкою. Це пояснюється тим, що багато батьків сьогодні живе занадто напруженим життям, і в них просто не залишається сил і часу для повноцінного спілкування з дитиною (за статистичними даними, в середньому батьки спілкуються з дітьми 7 хвилин щоденно).

Відомо, що люди по-різному спілкуються із знайомими чи незнайомими. При спілкуванні з близькими людина передусім прагне саморозкритися (особистісна самореалізація), а гострота сприймання партнера значно знижується, ми чекаємо від нього більшого розуміння. Саме тому ми й дозволяємо собі бути менш ввічливими з родичами, ігноруємо їхні почуття, швидше ображаємось на неувважність [234, с. 35].

Традиційна система виховання спрямована на “слухняного” вихованця. Демократизація суспільства, впровадження особистісно орієнтованих технологій у систему навчання призводить до глибоких змін в міжособистісних стосунках батьків та дітей.

Взаємодія в педагогічному трикутнику “класний керівник – батьки підлітка – підліток” повинна базуватися на комплексі функцій процесу спілкування (контактна, інформаційна, спонукальна, координаційна, функція встановлення відносин, впливова) [234, с. 30]. Наприклад, класний керівник розповідає батькам якийсь факт для того, щоб вплинути на їхню поведінку або погляди (спонукальна та амотивна функції). Батьки страждають від того, що втратили контакт з дитиною-підлітком, і в процесі спілкування намагаються його відновити на новому рівні взаємин. А підліток, спілкуючись з батьками, найбільше потребує розуміння з їхнього боку, оскільки висловити те, що відчуває, він сам не завжди в змозі.

Класні керівники проводили роз'яснювальні бесіди, запрошували спеціалістів для проведення кваліфікованої педагогізації батьків.

Неофіційні візити або рейд “А ми до Вас...” був однією зі складових такої педагогізації. Учитель та батьки переважно спілкуються на батьківських зборах – один раз на чверть. Збори мають, зазвичай, лекційний характер, де в ролі лектора – класний керівник, а слухачі – батьки. Звісно, батькам дуже цікаво дізнатися про свою дитину, але індивідуально до вчителя підходять не всі, а бувають нагальні питання, які потребують термінового вирішення або поради, консультації тощо.

Спілкування з сім'єю учня на “їхній території” мало суто діловий характер. Крім виявлення побутових умов, бесіда спрямовувалась на індивідуальні особливості дитини: коло інтересів, захоплень; розпитувалося про дитинство учня тощо.

Батькам надавалися деякі поради щодо виховання, аналізувалися причини проблем, що виникли, та обговорюються їхні можливі наслідки. У подібних візитах дуже важливо, щоб відбулася справжня “людська зустріч”.

Співпрацюючи у такий спосіб, ми апробували алгоритм проведення зустрічей класного керівника з батьками учнів-підлітків:

1. Контакт з батьками:

- створити приємну, невимушену атмосферу;
- говорити зрозумілою для батьків мовою;
- показувати позитивне ставлення;
- уважно слухати, що говорять батьки;
- відносно батьків бути чесним і щирим, не зловживати їхньою довірою.

2. Передача інформації:

- починати з опису сильних сторін учня;
- вказати на ділянки, в яких треба щось допрацювати, зробити це тактовно;
- заохочувати батьків брати участь у розмові;
- обережно давати поради.



### 3. Формулювання плану дії:

- почати останню частину зустрічі з короткого підсумку;
- зробити так, щоб батьки брали участь у плануванні дій;
- завершити зустріч у приємній атмосфері.

Особливої уваги потребують сім'ї “заробітчани”, де один чи обидва батьки виїхали на заробітки за кордон. У такому випадку дитину забезпечують матеріально, але втрачають як особистість, оскільки руйнуються родинні зв'язки. Такі сім'ї треба негайно виявляти та тримати під особливим контролем.

Протягом нашого дослідження класним керівникам доводилося бачити різні сім'ї, спостерігати різноманітні сімейні стосунки. Все це накладає на педагога додаткові моральні обов'язки. Головним із них є конфіденційність, адже вчитель може володіти дуже особистою, навіть інтимною інформацією. Здатність до співпереживання, альтруїзму для вихователя вкрай важливі, але вони повинні мати розумні межі, щоб не призвести до негативного виховного ефекту. Тому на першому етапі своєї діяльності вихователь чітко окреслював умови й обмеження, у рамках яких він працюватиме з вихованцем.

Неофіційні зустрічі та бесіди з батьками на їхній території дають хороші результати з покращення стосунків між школою та сім'єю, налагодження сімейного мікроклімату. Відгуки від таких візитів наступні:

*А) “Ми дуже хвилювалися, коли наш класний керівник зателефонувала нам і спитала, у який час нас можна відвідати. Думали: “Про що говорити з учителькою?” Та коли вчителька прийшла, розмова зав'язалася сама собою і дуже легко. За 35 хвилин ми обговорили все, що стосується нашого сина: його стосунки в класі, захоплення, життя поза школою тощо.*

*Було приємно, коли вчителька попросила показати сімейний фотоальбом. Після цього візиту у нас зникла недовіра до класного керівника. Ми побачили, що нашим сином дійсно хтось цікавиться й хоче, щоб йому було добре у школі.”*

*(Г.Р., батько шестикласника)*

*Б) “Мені сподобалось, коли класний керівник прийшла до нас познайомитися ближче в неофіційній атмосфері. Ми з донькою ретельно*

*прибрали квартиру разом (останній раз ми працювали разом багато років тому, коли вона була ще маленька). Дуже просто, по-сімейному, ми посиділи, поговорили про школу, про дитинство Віки, про її друзів та плани на майбутнє. Нас ститали, чи немає скарг на щось. Я побачила, що вчителька – така ж людина, і хочемо ми врешті-решт одного: щоб нашим дітям було добре.*

*(Н.І., мати дев'ятикласниці)*

Ми реалізували систему просвітницьких заходів (бесід, дискусій, зустрічей, тренінгів), під час яких розкрили перед батьками різноманітність методів виховання й доцільність їх використання. Зокрема, ефективність таких методів як вплив виховним словом, переконання, організація життя й діяльності учнів, створення виховної ситуації, заохочення й покарання.

У своїх бесідах з батьками ми радили регулярно розпитувати доньку чи сина не тільки про особисті справи, а й про життя класного колективу, про успіхи однокласників тощо. При цьому треба допомагати дітям долати властиву їм вузькість і однобічність в оцінюванні особистості того чи іншого товариша лише за його навчальною успішністю або неуспішністю. Віддаючи належне шкільним успіхам, класний керівник зі свого боку, а батьки – зі свого, мусять показати дитині, що в тих учнів, які особливо не відзначаються оцінками, є важливі переваги: доброта, почуття справедливості, почуття гумору тощо.

Цікавою формою роботи також були спільні з батьками виставки-презентації, які розкривали сильні та цікаві аспекти життя родини, надавали можливість дітям-підліткам пишатися своєю сім'єю. Тематика виставок-презентацій була наступна: “Хобі нашої родини”, “Наші сімейні реліквії”, “Галерея кімнатних рослин”, “Наші домашні улюбленці”, “Сімейні подорожі” тощо.

Відомо, що дуже зближує учнів товаришування їхніх батьків. Стосунки педагогів з батьками в середніх і старших класах часто обмежуються епізодичними й не завжди приємними зустрічами, а контакти батьків мають поверхневий характер. Спеціальні роботи зі згуртування батьків педагоги, як правило, не проводять, не вважаючи це важливою справою. Ми роз'яснювали

класним керівникам велику виховну силу теплих стосунків між батьками й докладали зусиль до їх організації. Товаришування батьків майже неминуче тягне за собою й хороші стосунки їхніх дітей. 3-4 заходи на рік з активною участю батьків дали досить помітні результати.

Організовуючи взаємодію з батьками, ми пропонували різні види спільної діяльності:

- оздоровчу (профілактика шкідливих звичок);
- навчально-просвітницьку;
- художньо-естетичну;
- господарчо-трудова;
- організаційну;
- дозвілля;
- профорієнтаційну;
- спортивну.

Це були туристичні походи, футбольні змагання змішаних команд дітей та батьків, батьківські збори з концертами батьків тощо. Один туристичний похід, в якому брав участь батько або мати “непомітного” учня, значно поліпшив його становище в класі.

Хороші результати для згуртування батьків, заохочення до співпраці та покращення стосунків між дітьми, батьками та класним керівником дала спільна робота над довгостроковим колективним проектом. Для дітей підліткового віку це був колективний науковий проект, розрахований на 3 місяці. Клас, поділений на групи, обрав собі тему для наукового дослідження. Кожна група класу працює над власною обраною, цікавою для них темою. Теми обиралися різні, стосувалися будь-яких сфер життя: історія рідного міста, концепції сучасної моди, молодіжна субкультура наших часів, здорове харчування, вегетаріанство: за і проти тощо.

Група чи команда ділилася на підрозділи, де кожний мав своє доручення і відповідав за конкретну ділянку роботи. Батьки залюбки включалися в подібну роботу й переймалися духом суперництва. Вони допомагали збирати інформацію, оформляли наочність, організовували зустрічі зі спеціалістами, шукали архівні

дані чи ділилися спогадами. У захисті проекту вони брали безпосередню участь, їхні прізвища згадуються в титрах (якщо це відеофільм) чи в брошурі.

Інший напрям цієї роботи полягав у тому, аби надати можливість кожному учневі в чомусь проявити себе якнайкраще і так викликати до себе повагу й симпатію товаришів. У кожному класі є “непомітні” учні, які не вміють звернути на себе увагу через невпевненість у собі. Підняти їх статус – значить сприяти поліпшенню психологічного клімату групи.

Колективний науковий проект – це така форма роботи, де кожний робив внесок у загальну командну справу та відчував себе потрібним. Створення наукового проекту вимагало мати групу експертів, кореспондентів, пошуковців, редакторів, координаторів тощо. Правильно організована робота не залишала байдужим нікого, а захист проекту перетворювався на справжнє свято, де кожний співпереживав та підтримував один одного, як діти, так і батьки, що сприяло оздоровленню міжособистісних стосунків та покращило психологічний клімат у класі.

Під час анкетування батьків та спілкування з ними склався певний перелік очікувань батьків від класного керівника, а саме:

- батьки хочуть, щоб учитель систематично повідомляв їх про досягнення та проблеми (якщо такі виникнуть) дитини;
- чекають від учителя не тільки повідомлення про оцінки дитини, але також певних вказівок та порад;
- чекають поради й допомоги вчителів у вирішенні виховних проблем, а також цікавих та професійно підготовлених доповідей, презентацій та дискусій;
- від учителів батьки чекають розуміння, підтримки; не хочуть нести повної відповідальності за проблеми дитини;
- хочуть мати вплив на те, що відбувається з дитиною в школі, тому чекають, що вчителі будуть позитивно сприймати їхні пропозиції та прохання;

- чекають поваги до своїх почуттів, тому не хочуть, щоб зауваження щодо них та їхніх дітей висловлювались у присутності інших батьків.

Я-образ, або Я-концепція людини залежить, передусім, від ставлення до неї батьків у дитинстві. Батьківська любов сприймається дитиною як показник її цінності, що є важливою складовою її життєвої самооцінки.

Відвідуючи заняття клубу “Батьківські роздуми”, консультації шкільного психолога, цикл занять “Обережно: підліток!” тощо, батьки разом із класним керівником дійшли спільного рішення і сформулювали перелік порад щодо виховання дітей підліткового віку в контексті особистісно орієнтованого підходу до виховання.

#### Пам’ятка для батьків

1. Поважайте дитину. Не критикуйте її весь час, не зловживайте повторюванням відомих істин.
2. Підтримуйте в дитині почуття гордості, самоцінності, самоповаги, які є необхідною умовою творчого розвитку особистості.
3. Уникайте грубощів у спілкуванні, зауважень, які викликають у дитини образу, несприйняття.
4. Звернуть увагу на свій тон і форму звертання до дитини. Зверхність, наказова форма висловлювань неодмінно викличуть у неї внутрішній чи зовнішній опір, погіршать ваші стосунки, зроблять їх більш конфліктними й напруженими.
5. Приділяйте дитині максимум уваги. Цікавтеся її справами, інтересами, навчанням, друзями, почуттями, думками.
6. Цінуюте те, що цінує ваша дитина, або хоча б не глузуйте з того, чим вона дорожить.
7. Намагайтеся не бути категоричними в судженнях і не давати безплідних оцінок з приводу конкретних вчинків та окремих дій дитини.
8. Проявляйте чуйність до дитини, будьте разом з нею і в радості, і в смутку.

9. Якщо дитина не ділиться з вами переживаннями, думками, подіями свого життя, не намагайтеся дізнатися про них силою, краще подумайте, чому так відбувається і що вам треба зробити, щоб завоювати її довіру.
10. Любіть свою дитину будь-якою – не талановитою, невдахою, дорослою.
11. Давайте дітям більше самостійності – у прийнятті рішень, виконанні певних справ, залучайте до обговорення спільних проблем.

Аналізуючи ефективну співпрацю з батьківською громадою як одну з умов реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання підлітків, ми дійшли певних висновків та вивели алгоритм взаємодії класного керівника з батьківською громадою підлітків:

- обдумати та обґрунтувати мету педагогічної взаємодії, виокремити домінуючі проблеми у взаємовідносинах дітей з батьками, школи та батьків;
- зібрати дослідницький матеріал, аналіз якого допоможе конкретизувати загальну мету взаємодії з батьками, накреслити напрямки цієї роботи;
- визначити найбільш вдалі види діяльності та форми співробітництва між сім'єю та школою (за результатами психолого-педагогічного діагностування, співбесід з батьками);
- створити творчі групи, які об'єднують батьків, класного керівника, представників шкільної спільноти (лікаря, психолога, вчителів-предметників тощо);
- створити консультаційну службу, де батьки підлітків можуть отримувати психолого-педагогічні рекомендації, консультації, методичну допомогу;
- класному керівникові необхідно спрогнозувати результати педагогічної взаємодії школи та батьків, використовувати діагностичні методики, які допомагають визначити результативність цієї діяльності.

Кожний конкретний проект взаємодії класного керівника з батьками учнів підліткового віку було представлено на методичному об'єднанні класних керівників школи, де були створені проблемні групи вчителів задля успішної реалізації взаємодії. Подібна робота дозволила створити розгорнуту програму співробітництва, яка збагачує обидві сторони (школу і сім'ю), що беруть участь у реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання школярів-підлітків.

Отже, вважаємо, що здійснити рішучий поворот до особистості школяра-підлітка, створити сприятливі умови для його самовизначення, самореалізації та розвитку можна лише за умови реалізації системної творчо-просвітницької взаємодії класного керівника з батьківською громадою. Консолідація зусиль батьківської громади й педагогічного колективу уможливорює успішну реалізацію особистісно орієнтованого виховання підлітків.

#### **2.4. Забезпечення умов постійного професійно-особистісного самотворення класного керівника з метою гуманізації виховних стратегій**

Кожен педагог, незалежно від фаху, є вихователем. Він виховує не тільки змістом свого навчального предмета, але й ставленням до справи, власним світоглядом, манерами поведінки й навіть зовнішністю. Школярі (та й, великою мірою, дорослі) ставляться до педагога як до професіонала виховання, який, навчаючи інших, сам повинен бути близьким до зразка культурної вихованої людини.

Робота класного керівника у школі для вчителя, по суті, – друга спеціальність. Ця сфера діяльності вимагає специфічних знань, умінь та навичок.

Класний керівник, вихователю – це формальний і фактичний лідер групи, організатор, старший товариш, порадник, помічник, опікун, захисник, натхненник, витівник, розпорядник, координатор, інформатор, співпрацівник тощо.

Управління процесом виховання, педагогічне керівництво класом – справа складна. У центрі уваги педагога-вихователя, передусім, повинна бути виховна й розвиваюча діяльність, організація й розвиток колективу, становлення особистості учня.

Організовуючи роботу з учнями спільно з сім'єю та іншими вчителями, які працюють у даному класі, він забезпечує моральний і фізичний розвиток кожного школяра, створює умови для розвитку його інтелектуальних, творчих здібностей, для самовизначення, самореалізації, самоорганізації [137].

Класний керівник повинен враховувати особливості учнів свого класу, намагатися надати йому власний образ, який відрізняється від інших (символіка, художнє оформлення інтер'єру, традиції).

Інше, не менш важливе завдання класного керівника полягає у створенні сприятливого психологічного мікроклімату. Клас повинен стати для учнів центром позитивних емоцій, а класний керівник – умілим вихователем дружнього, творчого, гуманного колективу, в якому панують любов і співпраця дітей і дорослих.

Для того щоб вдало організувати роботу з класом у такий спосіб, класному керівникові насамперед потрібно знати, що виховна робота має низку особливостей.

По-перше, виховний процес має двосторонній та багатофакторний характер. З одного боку, на учня діють впливи, які свідомо організовують батьки, вчителі, засоби масової інформації, громадськість, малі та великі неформальні групи; з іншого боку, учень є складним природним явищем, особистість якого здатна до реальної самооцінки навколишньої дійсності та проявляє прагнення до самопізнання, самореалізації й самоствердження.

По-друге, організовуючи виховну діяльність, класному керівникові необхідно враховувати, що кожен учень однієї вікової групи має свої індивідуальні особливості та інтелектуально-вольові можливості, певний досвід взаємодії із соціальним середовищем, власні інтереси та пріоритети.



По-третє, виховний процес триває весь період перебування учнів у школі (1-12 класи), під час якого відбуваються значні зміни рівня їхнього соціального, психологічного, духовного та фізичного розвитку.

Класний керівник спрямовує свою діяльність на реалізацію змісту виховання, використовуючи різні форми, методи і прийоми. Зміст та напрями діяльності класного керівника сформульовано у “Положенні про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти”, затвердженого наказом Міністерства освіти й науки України від 6 вересня 2000 р. за № 434.

Відповідно до названого документа, класний керівник як організатор класного колективу:

- сприяє забезпеченню умов для засвоєння учнями (вихованцями) рівня та обсягу освіти, а також розвитку їхніх здібностей;
- сприяє підготовці учнів (вихованців) до самостійного життя на засадах взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами;
- проводить виховну роботу з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів (вихованців), їхніх нахилів, інтересів, задатків, готовності до певних видів діяльності, а також рівня сформованості учнівського колективу;
- координує роботу вчителів, психолога, медичних працівників, органів учнівського самоврядування, батьків та інших учасників навчально-виховного процесу з виконання завдань навчання та виховання в класному колективі (групі), соціального захисту учнів (вихованців);
- зобов'язаний дотримуватися педагогічної етики, поважати гідність учня, захищати його від будь-яких форм фізичного, психічного насильства; своєю діяльністю стверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі; пропагувати здоровий спосіб життя; постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру.

Наголосимо, що взаємини “педагог – дитина” не відповідають взаєминам “дорослий – дитина” і навіть взаєминам “батько – дитина”.

І.Бех зазначає, що дані досліджень свідчать, що діти переймають від учителя більше позитивних якостей, ніж від обох батьків, разом узятих. У кількісному вираженні риси вчителя визначають у середньому 20-30% індивідуальних відмінностей у поведінкових, соціальних і когнітивних характеристиках та проявах школярів [24, с. 79].

Отже, для того щоб впливати на вихованців, класний керівник повинен бути, передовсім, людиною авторитетною. Авторитет педагога має два важливих, пов’язаних між собою аспекти: зовнішній і внутрішній. Глибинними причинами соціальної активності людей є потреби, які пронизують усі сфери життя суспільства. Авторитет виникає як наслідок соціальних потреб, адже нагальною необхідністю діяльності класного керівника є ефективна взаємодія у стосунках з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі. Цю особливість можна віднести до зовнішнього боку прояву авторитету.

Для класного керівника необхідним є усвідомлення себе як авторитетної особистості. Без цього неможлива висока самооцінка, неможливе збереження активної професійної позиції. Саме цей внутрішній бік феномена авторитету педагога зумовлює ефективність педагогічних впливів, вирішення проблем навчання та розвитку суб’єктів виховного процесу.

Всі дослідники феномену авторитету акцентують увагу на довірі як якісній характеристиці об’єднувального початку авторитетних стосунків суб’єктів навчально-виховного процесу. Завдяки довірі вихованця до вихователя останній може ефективно впливати не лише шляхом переконання, але й навіювання.

Довіра – це почуття безпеки комфорту в міжособистісних стосунках, які є необхідними для створення позитивного психологічного мікроклімату в колективі. Чесність, справедливість, відкритість, повага до учнів, безоцінне ставлення є запорукою довірливих стосунків між класним керівником і кожним

членом учнівського колективу, які забезпечують становлення особистості, що самореалізується.

Важливо, щоб учитель – класний керівник володів умінням спілкуватися в різних ситуаціях, з людьми різного віку і різної міри близькості (учні, їхні батьки тощо). Не менш істотним є вміння співпрацювати в різних видах діяльності.

Дуже важливою є культура мовлення. Якщо класний керівник робить неправильні наголоси, вживає примітивні вирази, учні, особливо підлітки, одразу використовують цей факт проти нього, нерідко у своєму колі насміхаються над учителем. Мовна культура постає в оригінальності зворотів, відсутності штампів. У багатьох людей прагнення до репутації гумористів реалізується в застосуванні штапованих, модних у певний час зворотів та слів. Педагогові бажано бути творчою особистістю й уникати подібних трафаретів.

І.Бех наголошує, що саме від комунікативної компетентності та вмілості педагога залежить рівень особистісно розвивального середовища класу. При цьому труднощі спілкування вчителя, які є поширеним освітнім явищем, пов'язується з проявом у нього таких особистісних властивостей, як комунікативна пасивність і слабкість “Я-концепції”: невпевненість у собі, нерішучість, замкненість, відсутність вираженої схильності до спілкування, залежність від зовнішніх обставин та оцінок, безініціативність, недостатній самоконтроль і саморегуляція. Саме ці властивості і складають узагальнений психологічний портрет учителя з труднощами спілкування [29].

Для успішного в педагогічному спілкуванні класного керівника характерні домінування діалогічної комунікативної спрямованості, контактність, відкритість і довіра у спілкуванні, неконфліктність.

Для вихователів, які за своїми особистісними характеристиками належать до особистісно орієнтованого стилю спілкування, характерними є: позиція “поруч і разом з дитиною”, яка враховує її інтереси й права, забезпечує емоційний контакт із нею; тактика спілкування – співробітництво, що ґрунтується на розумінні й прийнятті особистості підлітка, забезпеченні умов для прояву її активності, ініціативи, самостійності дій, вибору рішень, оцінка

діяльність спрямована на оцінку конкретних результатів діяльності, на надання переваги успішним діям і має переважно позитивний характер.

Підкреслимо, що вихователі особистісно орієнтованого стилю спілкування менш конфліктні у взаєминах з вихованцями завдяки більш гармонійному поєднанню їхніх особистісних якостей.

Особистісно орієнтована взаємодія з дітьми, яка відбувається в рамках співробітництва вихователя й дитини та базується на розумінні, прийнятті й повазі особистості дитини, породжує в ній впевненість і особистісну значущість, які допомагають їй долати вплив на пізнавальну діяльність, на загальний тонус взаємин. Дитина набуває здатності правильніше оцінювати світ і відповідно поводитися [24, с. 105].

Комунікативна компетентність педагога також передбачає, що він має чітке уявлення про відмінність між конструкціями: “Ти – повідомлення” і “Я – повідомлення” й постійно використовує останню.

Конструкція “Я – повідомлення” виявляється більш ефективною, оскільки вона реалізує довіру й повагу, даючи вихованцеві можливість зберегти хороше самопочуття. Окрім того, вона зменшує антагонізм між педагогом і дитиною.

Класний керівник має запобігати відчуженню між ним і вихованцями, натомість прагнути встановлювати з ними взаємно поважливі, дружні стосунки. Педагог повинен бути значущим, близьким, а не просто тим, хто “наглядає”. На практиці це означає одночасно максимально активну й максимально обережну участь у дитячому житті.

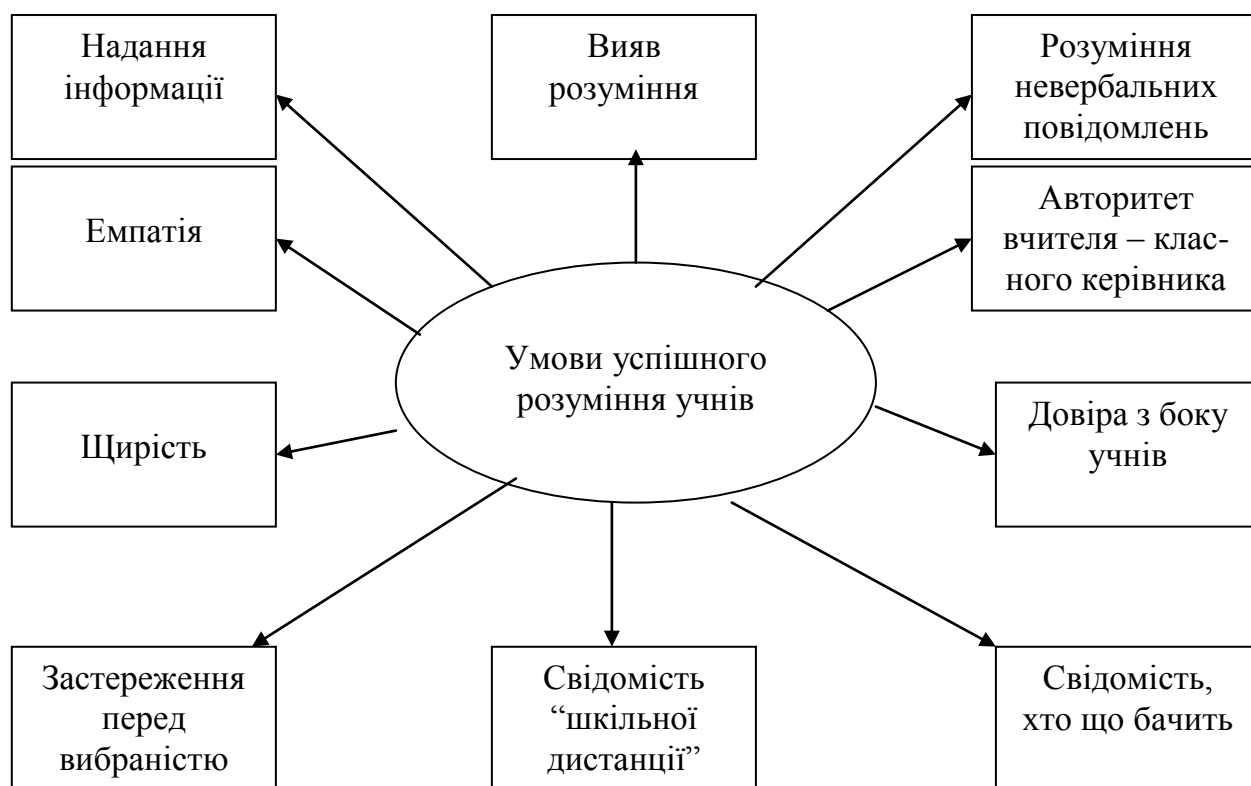
Підлітки, як і дорослі, прагнуть бути почутими з увагою і розумінням. Якщо класний керівник ігнорує їх, вони швидко навчаються обговорювати свої важливі проблеми і почуття десь і з кимось.

Однією з основних помилок значної більшості педагогів-немайстрів (за виразом І.Беха), є реалізація так званого “інструментально-рольового” підходу до дитини, оцінка її особистості тільки з погляду якості виконання нею функцій учня й систематичне недоврахування індивідуально-вікових

особливостей. Тому хороша успішність і нормативна поведінка часто стають основним критерієм оцінки учня як особистості.

Факти засвідчують, що значна кількість учителів ще погано розбираються в індивідуальних особливостях учнів, неправильно бачать структуру соціальних зв'язків і взаємин серед учнів у класному колективі, а їхні форми поводження з учнями і вчинки стосовно них істотно розходяться з тим, що від них очікують їхні вихованці. Подібна психологічна неузгодженість в очікуваннях і вимогах один до одного негативно відбивається на психологічному самопочутті учнів і педагогів, призводить до формування так званих смислових бар'єрів [24, с. 81].

Узагальнюючи вищесказане, ми виводимо схему успішного розуміння вчителем учнів, що неодмінно веде до плідної співпраці класного керівника з вихованцями-підлітками.



Важливість методичної майстерності класного керівника не викликає сумнівів. Тому обізнаність у методах та формах виховної роботи, оволодіння новітніми технологіями може врятувати класне керівництво від стереотипізації та уніфікації виховного процесу [92].

Багато проблем, що постають перед педагогами, які працюють в інноваційному режимі, пов'язані з низькою інноваційною компетентністю.

Інноваційна компетентність педагога – система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми.

Компонентами інноваційної компетентності педагога є поінформованість про інноваційні педагогічні технології, належне володіння їх змістом і методикою, висока культура використання сучасних інформаційних технологій у навчально-виховній роботі, особиста переконаність у їх професійній необхідності [283].

В інноваційних освітніх перетвореннях особливо високими є вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки вчителя. Він повинен уміти спрямовувати навчально-виховний процес на особистість вихованця, вибудовувати свою професійну діяльність так, щоб кожен учень мав необмежені можливості для самостійного й високоефективного розвитку.

Педагогові інноваційного спрямування під час виховного процесу необхідно вміти реалізовувати:

- педагогічний гуманізм (довіра до вихованців, повага до їх особистості, гідності, впевненість у своїх здібностях і можливостях);
- емпатійне розуміння вихованців (прагнення і вміння відчувати іншого як себе, розуміти внутрішній світ вихованців, сприймати їхні позиції);
- співробітництво (поступове перетворення вихованців на співтворців виховного процесу);
- діалогізм (уміння слухати дитину, цікавитися її думкою, розвивати міжособистісний діалог на основі рівності, взаємного розуміння і співтворчості);
- особистісна позиція (творче самовираження, за якого педагог постає перед вихованцями не як позбавлений індивідуальності функціонер, а як особистість, котра має свою думку, відкрита у вираженні своїх почуттів і емоцій).

І.Дичківська стверджує, що в сучасних умовах інноваційна діяльність педагога має відповідати основним принципам:

1. Принцип інтеграції освіти. Передбачає посилену увагу до особистості кожної дитини як вищої соціальної цінності суспільства, орієнтацію на формування громадянина з високими інтелектуальними, моральними, фізичними якостями.
2. Принцип диференціації та індивідуалізації освіти. Налаштовує на забезпечення умов для повноцінного вияву та розвитку здібностей кожного вихованця.
3. Принцип демократизації освіти. Дотримання його зобов'язує до створення передумов для розвитку ініціативи, творчості учнів і вчителів, зацікавленої взаємодії, широкої участі громадськості в управлінні освітою [108, с. 279].

Вирішувати педагогічні завдання особистісної спрямованості класний керівник зможе за умови, якщо він діятиме як розвинена індивідуальність. Виокремимо в цьому плані необхідні компоненти виявлення й закріплення його індивідуальності:

1. Альтернативність мислення й дії.
2. Імпровізація. При цьому слід враховувати певні критерії імпровізації:
  - неочікуваність: педагог повинен уявляти собі педагогічну цінність і силу раптового впливу на вихованців і навчитися створювати такі ситуації динамічно;
  - новизну: педагог – класний керівник має розуміти, що оригінальність, нестандартність і незвичність змісту і прийомів його дій викликатиме увагу дітей;
  - психолого-педагогічну й методичну значущість: педагог повинен уявляти, як він може вплинути на школярів, як вони здатні на це відреагувати, і мусить бути підготовленим до цього.
3. Володіння активними методами та прийомами навчання й виховання учнів.

Специфічна особливість педагогічної праці полягає в тому, що “виконавець і інструмент педагогічної праці – це одне й те ж – особистість педагога”, – зазначає О.Т.Шпак [268, с. 52]. У більшості професій інструментом є знання, навички виконавця і знаряддя праці. Особистісні якості часто не мають вирішального значення, й навіть негативні риси характеру чи темпераменту не впливають на якість праці. Інша справа – діяльність педагога як вихователя. Її головним інструментом постають не тільки знання педагога, а і його особистісні риси: темперамент, характер, звички, переконання. Неврівноваженість, дратівливість, невпевненість у собі, образливість, надмірна педантичність, відсутність почуття гумору, завищена самооцінка тощо можуть переважувати знання предмета, ерудицію і зводити нанівець результати значних педагогічних зусиль.

Для ефективного використання своїх безпосередніх професійних функцій педагогові (зокрема, класному керівникові) необхідно володіти якостями особистості, які б забезпечили йому можливість якомога продуктивніше налагоджувати контакти зі своїми вихованцями. Ці якості або “інтерсоціальні здібності”, є необхідними і професійно значущими якостями особистості педагога.

Експериментальні дані свідчать, що найсприятливішими в педагогічній діяльності якостями вчителя є такі: емоційна стійкість, висока самооцінка й задоволеність самим собою, прийняття соціальних норм і адекватна інтеграція з суспільством, здатність до експерименту, професійна майстерність, креативність. Навпаки, якості особистості педагога, які негативно позначаються на його професійній діяльності, – це невротизм, авторитарні й параноїдальні тенденції, комплекс неповноцінності, надмірна сензитивність і завищений самоконтроль.

“Деадаптація до професійної діяльності великою мірою зумовлена психологічними особливостями педагога, зокрема наявністю в певній категорії вчителів “психологічних факторів ризику”. Окремих ознак емоційно-вольової нестійкості, недосконалості деяких інтелектуальних функцій, елементів соціальної незрілості”, – зазначає І.Бех. Ці несприятливі якості в одних педагогів добре компенсуються в період професійної адаптації, в інших така



компенсація менш виражена, у третіх названі якості можуть активно розвиватися (зі знаком “мінус”) під впливом нових умов діяльності та соціального оточення, що може призвести до залишення професії [24, с. 77].

Як відзначалося вище, учні висувають до педагогів особливі вимоги порівняно з вимогами до інших людей. Підлітки здебільшого максималісти і менше, ніж дорослі, схильні визнавати умовності та застереження. Якщо класні керівники навчають їх бути ввічливими, добрими, справедливими, стриманими тощо, вони й самі повинні бути такими, інакше всі їхні повчання не варті уваги.

Навіть сторонні люди чекають від педагогів більш культурної поведінки, ніж від представників інших професій.

Думка про провідну роль особистості педагога ще більшою мірою стосується його моральних якостей. Учні-підлітки швидко й безпомилково помічають такі вади, як недобррозичливість, нечесність, заздрісність, скупість, прихильність до пліток тощо. Практично не можна приховати (особливо в сільській місцевості або районному центрі) надмірного вживання алкоголю чи сімейних чвар. Все це робить неефективною таку важливу педагогічну зброю учителя, як його особистий приклад.

Розуміючи це, більшість педагогів завжди турбується про свою репутацію як у школі, так і в широкому життєвому середовищі. Статистика свідчить, що вчителі є найбільш морально вихованою частиною суспільства, зокрема вони допускають менше, ніж представники інших професій, випадків алкоголізму і правопорушень. Прагнення до самовдосконалення в педагогів загалом є, однак воно проявляється не завжди у всіх необхідних напрямках.

Зовнішній вигляд класного керівника також є предметом уваги учнів. Він має бути не тільки охайним, але й витриманим в аспекті моди. Занадто старомодний одяг учителя учні сприймають як показник його тотального консерватизму, й це розцінюється, враховуючи потяг молоді до всього нового, як істотний недолік. Модна зовнішність сприймається із схваленням, але занадто авангардний, екстравагантний вигляд педагога нерідко є для учнів ознакою того, що класний керівник понад усе дбає про враження, яке він

справляє на тих, хто його оточує. Молоді педагоги часом висловлюють думку про те, що вони, як і всі люди, мають право на самовираження, свободу поведінки тощо. З цим можна погодитися, але варто пам'ятати, що коли їхні прагнення справляти враження й дивувати будуть на першому плані, то педагогічні успіхи в цей час будуть на другому. Педагогічна праця вимагає певного самообмеження.

Складна структура педагогічної праці вимагає і різноманітних педагогічних здібностей. Користуючись поширеною класифікацією, виокремимо такі:

Академічні здібності, які забезпечують швидке й міцне засвоєння нових знань, розвинене логічне мислення, ерудицію педагога.

Дидактичні здібності, що дають змогу в оптимальній формі навчати, формувати вміння та навички учнів. У процесі виховної роботи дидактичні здібності допомагають застосовувати ефективні методи та прийоми, зокрема формування свідомості вихованців.

Організаторські здібності, що дають змогу в оптимальній формі навчати, формувати вміння та навички учнів. У процесі виховної роботи дидактичні здібності допомагають застосовувати ефективні методи та прийоми, зокрема формування свідомості вихованців, на ґрунті яких формуються вміння організовувати й вести учнів за собою, завойовувати авторитет і з його допомогою впливати на вихованців.

Комунікативні здібності дозволяють набути вміння встановлювати довірливі стосунки з вихованцями, викликати в них симпатію, знаходити індивідуальний підхід.

Експресивні здібності – це виразність поведінки й мови, яка допомагає педагогові позитивно впливати на учнів.

Перцептивні здібності проявляються в педагогічній уяві, яка дозволяє передбачати поведінку, знання й розвиток вихованців, тобто забезпечує проектувальну діяльність педагога. Проявом перцептивних здібностей є також

педагогічна спостережливість та вміння розподіляти увагу між кількома об'єктами чи подіями.

Креативні здібності, як вважають науковці, дають вихователю змогу класифікувати педагогічні явища й розуміти їхні закономірності, створювати власні педагогічні концепції, творчо вирішувати різноманітні практичні проблеми виховної роботи, ефективно використовувати методи та прийоми виховання [139; 140].

Усе вищезазначене відносять до основних педагогічних здібностей. Крім того, успіху виховної діяльності класного керівника сприяють також інші здібності, які допомагають встановити з учнями плідний контакт, здобути авторитет серед них. Це спортивні, артистичні, літературні, музичні, художні, технічні та інші спеціальні здібності, на базі яких у педагога утворюються відповідні вміння.

Питання щодо педагогічного таланту неодноразово ставало предметом дискусії в педагогічній літературі й серед учителі-практиків. А.Макаренко вважав, що він здобув майстерність у процесі практики і що більшість педагогів, маючи прагнення до цього, здатні стати майстрами.

Якщо ми визнаємо в деяких педагогів більш виражені педагогічні здібності, то логічно визнати наявність таких яскравих здібностей, які досягають ступенів таланту.

Талант вихователя – це яскраві здібності організатора, логічне мислення, вміння спілкуватися, переконувати й навіювати, прагнення до нових знань та ерудиція, інтерес до нових педагогічних ідей, відсутність догматизму, особиста порядність, уміння володіти собою [268, с. 59]. Водночас талант вихователя виявляється по-різному, залежно від того, які здібності й особистісні риси переважають у педагога.

Є класні керівники, які найбільшою мірою впливають на учнів своїми інтелектуальними якостями: ерудицією, логічністю, культурою мови, допитливістю. Такі педагоги найкраще володіють засобами переконання учнів і розвитку їхнього інтересу до знань, науки, культури. Особливо учні цінують

інтелект педагога в середніх і старших класах, де вони за віком вже спроможні оцінити його якісні характеристики.

Талант інших педагогів як вихователів полягає в їхній комунікативності, привітності, співчутливості, що допомагає їм мати довірливі стосунки з учнями, підтримувати розумну дисципліну, уникати конфліктів, не викликати опір вихованців.

Підлітки дуже люблять класних керівників, які “розуміють” їх, дають їм відчуття материнського чи батьківського тепла і на все життя запам’ятовують їх. Комунікативно талановиті педагоги знаходять спільну мову з найбільш “важкими” учнями.

Ще один аспект таланту вихователя полягає в послідовній, вмілій вимогливості класного керівника до учнів. Такі педагоги вміють домагатися виконання учнями своїх вимог і у такий спосіб підтримувати розумний порядок у житті класного колективу. Якщо вимогливість поєднується зі справедливістю, вихованці приймають й активно підтримують її. Проте у випадках, коли вимогливість не підтримується справедливістю або турботливістю про вихованців, учні-підлітки часто стають в опозицію таким педагогам. Вимогливість як провідна педагогічна якість найбільшою мірою спрацьовує в учителів молодших класів.

Отже, як видно із зазначеного вище, до класних керівників, що працюють в особистісно орієнтованому виховному просторі, ставляться серйозні вимоги. Такий педагог повинен:

- мати навички професійного педагогічного спілкування;
- бути інноваційно компетентним;
- мати певні особистісні риси та не мати інших;
- відповідати високим моральним нормам;
- мати відповідний зовнішній вигляд;
- володіти певними педагогічними здібностями й навіть талант вихователя.

Для організації методичної роботи з класними керівниками, розробки наукового та навчально-методичного забезпечення підготовки вчителів до класного керівництва важливе значення має визначення обсягу знань і вмінь сучасного класного керівника, створення моделі його психолого-педагогічної компетентності як основи підготовки до виховної роботи.

Основою для розробки професіограми сучасного класного керівника або моделі його психолого-педагогічної компетентності стало “Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти”, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України № 34 від 06.09.2000 року. У Положенні визначено права та обов’язки класного керівника, а також окреслено знання та вміння, якими повинен володіти педагог як організатор учнівського колективу.

До професіоналізму особистості класного керівника сучасна педагогічна наука відносить:

- 1) професійно-педагогічну спрямованість як системоутворюючу якість особистості, що визначає цілі, потреби, інтереси, мотивацію, схильність, ціннісні орієнтації, переконання. Педагогічна спрямованість містить такі показники, як інтерес до педагогічної професії і виховної діяльності;
- 2) педагогічні здібності до виховної діяльності: перцептивно-рефлексивні здібності, що становлять сенсорний фонд особистості вчителя та проєктивні педагогічні здібності, тобто особлива чутливість до створення продуктивних педагогічних технологій;
- 3) професійно-педагогічна компетентність у сфері виховання:
  - компетентність у галузі фахових предметів і знання того, як зробити процес навчання, зміст предмета провідним засобом виховання учнів;
  - соціально-педагогічна компетентність у галузі процесів спілкування;
  - диференційно-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості учнівської молоді;

- аутопсихологічна компетентність у сфері переваг і недоліків власної діяльності особистості.

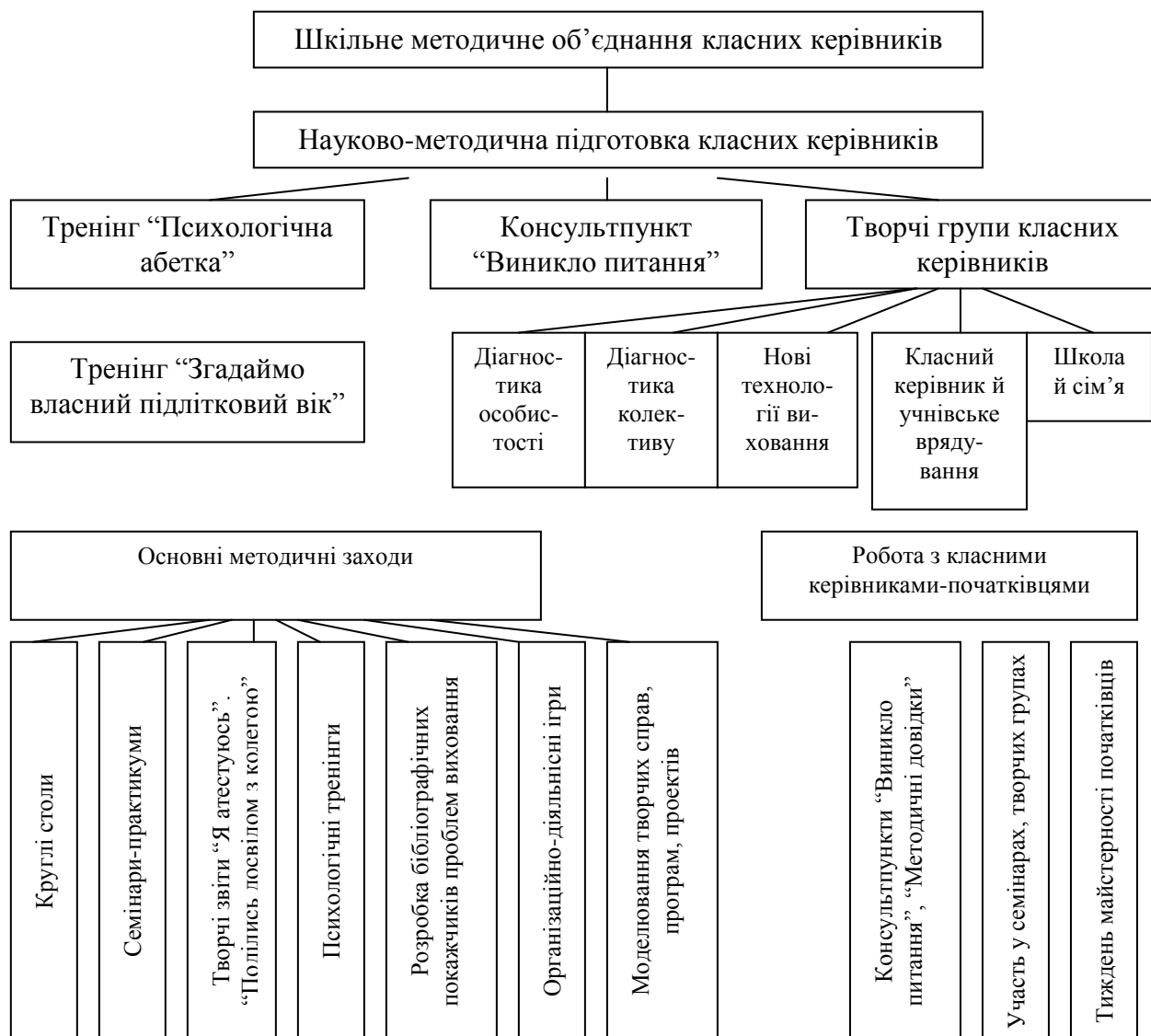
Професіоналізм діяльності – друга підструктура концептуальної моделі, яка вказує на міру оволодіння вчителем сучасним змістом і засобами розв'язання професійних задач на практиці (володіння знаннями в дії).

З вищесказаного випливає, що сьогодення висуває досить серйозні вимоги щодо компетентності класних керівників, це підсилює й ще той факт, що за результатами констатувального експерименту ми встановили недостатньо високий рівень професійних знань та вмінь учителів, які працюють класними керівниками в класах з учнями-підлітками.

Там же було сформульовано й причини, що сприяють, на нашу думку, подібній ситуації. Але в ході дослідження ми виявили, що спричиняє недостатню компетентність і той факт, що в педагогічних ВНЗ немає спеціальної дисципліни, яка б давала змогу підготувати майбутніх педагогів до роботи класним керівником. Під час проходження педагогічної практики студенти теж не допускаються до справжньої роботи, а лише виконують окремі доручення класних керівників-наставників. У системі інститутів післядипломної освіти педпрацівників не існує спеціальних курсів підвищення кваліфікації класних керівників, є лише окремі заняття-лекції в мережі перепідготовки з предмету. По суті, питаннями класного керівництва на рівні міста займаються лише методичні об'єднання класних керівників, але вони скликаються декілька разів на рік та працюють за певним затвердженим планом, а класне керівництво вимагає постійної щоденної роботи.

Зважаючи на це, ми впровадили систему роботи з класними керівниками безпосередньо в школі, за місцем роботи. На нашу думку, така структура охоплює всі основні напрями роботи вчителів, що є класними керівниками, та дає змогу реалізувати особистісно орієнтований підхід до виховання дітей підліткового віку.

## Структура методичної роботи з класними керівниками



Працюючи за подібною схемою, класні керівники мають змогу отримати відповіді на питання, що виникають, майже миттєво; підвищити рівень власної психолого-педагогічної компетентності та набути практичних навичок, які є необхідними для успішної роботи.

Подібна структура методичної роботи з класними керівниками включає в себе великий об'єм самовиховання, самоосвіти, роботи над собою. Педагогам-початківцям допомагали семінарські заняття-практикуми, де вони колективно складали портрет ідеального класного керівника, який працює з підлітками. Портрет схематичний: "голова – серце – руки". Тобто учителя методом мозкового штурму підбирали риси характеру, навички та уміння, якими, на їхню думку, повинен наділятися той педагог, що кожного дня працює з підлітковим

загалом. Наприклад: “Голова”: розум, розсудливість, ерудиція, почуття гумору тощо; “Серце”: доброзичливість, співчутливість, справедливість, щирість і под.; “Руки”: уміння малювати, володіння комп’ютером, грати на музичному інструменті тощо. Корисно вчителям було зіставити ту схему, що вони створили зі своїми власними якостями, виявити, чого саме не вистачає їм.

Ми практикували на методичному об’єднанні класних керівників заняття, запозичені із “Школи батьківської просвіти”, а саме ті, що стосуються портрета сучасного підлітка, відмінності від попередніх поколінь, порівняльна характеристика. Також проводили тренінг “Згадаймо власний підлітковий вік”, який ми детально описали в попередньому параграфі. Класним керівникам ми пропонували занурюватись у спогади на кшталт: “Я – підліток і мої стосунки з батьками”, “Реакція батьків на мою зовнішність у той час”, “Чого я найбільше боявся у 13-14 років”, “Мої музичні уподобання” тощо. Подібна робота, за висловлюваннями самих учасників, принесла багато користі та дозволила переглянути ставлення до учнів. Адже, як підкреслювала Марія фон Ебнер-Ешенбах, той, хто не пам’ятає абсолютно ясно власного дитинства – поганий вихователь.

Гучний резонанс мали також “круглі столи” серед класних керівників різного віку на тему підліткової субкультури: моди, молодіжних течій, музичних напрямків з ілюстраціями та прослуховуванням музики. Знайомство з тим культурним середовищем, у якому існують сучасні школярі, теж допомагає дещо скоротити відстань між класними керівниками та учнями: учитель вже не здається дітям таким старомодним і несучасним.

Ми також розробили алгоритм роботи методичного об’єднання класних керівників над науково-методичною проблемою.

#### *1. Попередня підготовка до впровадження нової педагогічної концепції.*

##### *Завдання керівника методичного об’єднання:*

- обґрунтувати вибір теми, довести її актуальність, сформулювати в колективі класних керівників інтерес до теми, психологічну готовність до роботи над нею, виокремити питання для роботи в творчих групах,



*визначити методи вивчення й аналізу проміжних наслідків роботи, критерії їх оцінки;*

- розглянути тему на засіданні методичного об'єднання класних керівників, визначити її розробленість у педагогічній науці;*
- провести детальний інструктаж щодо мети, змісту, форм та етапів роботи над темою;*
- запропонувати вчителям чіткий план дій впровадження досягнень психолого-педагогічної науки з даної проблеми.*

*2. Забезпечення теоретичної та психологічної готовності класних керівників до впровадження в практику нових наукових ідей, концепцій, рекомендацій.*

*Цей етап передбачає навчання класних керівників, активізацію роботи творчих груп, проведення проблемних семінарів, семінарів-практикумів, науково-методичних конференцій, підготовку лекцій, доповідей, взаємовідвідування виховних заходів, самостійне вивчення літератури.*

#### *Завдання керівника методичного об'єднання:*

- забезпечити теоретичну підготовку класних керівників з даної проблематики, провести семінарські заняття, спрямувати самоосвіту вчителів належним чином;*
- виокремити питання для роботи в творчих групах та індивідуально;*
- визначити методи вивчення й аналізу проміжних наслідків роботи, критерії оцінки її наслідків;*
- обговорити результати.*

*3. Упровадження в практику роботи класних керівників досвіду реалізації нових педагогічних ідей, концепцій, рекомендацій.*

*Передбачається проведення науково-методичних заходів (лекції, доповіді, повідомлення, семінари), спрямоване на детальне розкриття положень і рекомендацій з даної проблеми, шляхів їх практичного застосування. Самоосвіта педагогів.*

*4. Аналіз результатів впровадження досвіду, підбиття підсумків роботи над науково-методичною проблемою, підготовка рекомендацій і впровадження їх у роботу.*

*Передбачається проведення науково-практичних конференцій, внутрішніх педагогічних читань, випуск посібників.*

Очолює таку систему роботи керівник шкільного методичного об'єднання класних керівників, якого обирає громада педагогів школи, а також рекомендує шкільне керівництво за результатами діагностичних досліджень.

Вибір змісту і форм навчання класних керівників у школі ґрунтується на чітко сформульованій орієнтації професійного поля із зазначенням комплексу завдань, які він має вирішувати в ході спільної діяльності з учнями, батьками. Подібна система методичної роботи дає змогу бути в курсі нового в організації виховної роботи, оволодівати різними методами, сприяє раціоналізації праці та допомагає зробити процес виховання особистісно орієнтованим.

Особистісна і професійно-методична готовність класного керівника до реалізації особистісно орієнтованого підходу до підлітків виявляється також в його здатності ідентифікуватись з проблемами дітей цієї вікової категорії й запропонувати їм систему взаємодії на засадах взаємоповаги, паритету стосунків, креативного підходу до конструювання змісту й форм позакласної виховної роботи. Зокрема, під час формувального експерименту ми апробували систему культурологічно центрованої виховної взаємодії класних керівників і підлітків з метою корекції ціннісних установок і поведінки учнів:

- Підлітковий кінозал “Акцент” (обговорення популярних серед учнів молодіжних серіалів та найбільш резонансних фільмів).
- Клуб любителів сучасної музики “Орфей та Еврідіка” (пропагування сучасних молодіжних музичних течій, проведення тематичних дискотек).
- Театр моди “Шкільний подіум” (демонстрація моделей одягу власного виробництва; влаштування конкурсів на кращий шкільний костюм, на кращу шкільну зачіску тощо).

- Дискусійний зал “Ми різні за статтю, а серцем – єдині” (обговорення проблем підліткових взаємин з протилежною статтю).
- Клуб добротворців “Данко” (проведення благодійних акцій).
- Школа підліткового патронату “Стань прикладом для дитини” (планування та проведення шефської (або вожатської) роботи з учнями молодшого шкільного віку цієї ж школи або за місцем проживання) тощо.

Розкриємо зміст роботи детальніше. Зокрема ми враховували, що особливий вплив на дітей підліткового віку здійснюють засоби масової інформації, зокрема телебачення. Саме підлітки, чий фізичний й розумовий здібності розвиваються досить швидко, є особливо вразливими споживачами продукції кіноіндустрії. Трагедії та жорстокість сприймаються ними прозаїчно: ідентифікація з агресивними героями фільму може викликати імітацію їхньої поведінки – напади та бійки, крадіжки, вживання та розповсюдження наркотичних речовин та навіть сліпе копіювання актів насильства. У підлітковому кінозалі “Акцент”, який ми створили, проходило жваве обговорення кінофільмів та серіалів, які в різний час були популярними серед учнів. Це фільми “Опудало” (реж. Р.Биков); “Лялечка” (реж. І.Фрідберг); “Кадетство”, “Ранетки” (реж. С.Арланов); “Барвиха” (реж. Є.Лаврентьев); “Школа”, “Всі помруть, а я залишусь” (реж. В.Гай Германіка) та ін.

Зокрема, під час обговорення серіалу “Кадетство” (реж. С.Арланов) для підлітків виявилася актуальною сюжетна лінія закоханості одного з кадетів у молоду вчительку. Почуття закоханості в учителя чи в учительку трапляється серед сучасних підлітків досить часто й має не завжди платонічний характер. Тому в таких дискусіях акцент робився на питаннях учнівської та учительської етики. Учні, як правило, розповідали приклади з життя своїх знайомих, друзів, аналізували, до чого призводять подібні стосунки, малювали подальші перспективи розвитку подібних історій тощо. Зауважимо, що після перегляду серіалу “Кадети” декілька хлопців виявили бажання вступити до військових училищ.

У ході роботи ми звернули увагу на те, що серіал “Ранетки” (реж. С.Арланов) був більш улюбленим серед дівчат-підлітків. Інтерес до нього спонукався здебільшого яскравою атрибутикою: наклейками з фото головних героїнь, плакатами, іншою друкованою продукцією, музикою до мобільного телефону тощо. Стосункові сфера майже не обговорювалась. Утім, ми навмисно робили акцент на позитиві особистісного зростання героїнь на шляху подолання труднощів у процесі пошуку власного стилю музичної творчості.

У підлітковому кінозалі обговорювалися також і найбільш резонансні світові прем'єри:

- “Аватар” (реж. Дж.Камерун) – акцентування проблеми толерантності, терпимості у співіснуванні різних світів, рас, національностей та культур.
- “2012” (реж. Р.Еммеріх) – акцентування проблеми дбайливого ставлення до природи, до планети загалом; зняття підліткових фобій та почуття приреченості.
- “Всі помруть, а я залишусь”, “Школа” (реж. В.Гай Германіка) – акцентування проблеми болісного дорослішання підлітків у пошуках власного місця в житті.

Подібна дискусійна робота щодо кінопродукції дозволяє класним керівникам знаходити спільні теми для спілкування з учнями під час перерви та в іншій неформальній атмосфері, зближує учителів та учнів, налаштовує підлітків на аналітичне ставлення до того, що пропонує кіно та телебачення.

Клуб любителів сучасної музики “Орфей та Еврідіка” знайомив шкільний загал із новинками та модними течіями сучасної підліткової культури. Школярі самі випускали стіннівки та плакати з інформацією про улюблені групи: “Linkin Park”, “Tokio Hotel”, “Арія” тощо. Схвально відреагували учні на те, що шкільна адміністрація дозволила проводити так звані “музичні перерви”. Діти самі підбирали репертуар, працював “Стіл замовлень”, де школярі могли присвятити пісню комусь із друзів або привітати з днем народження. У школах, де не працював радіовузол, діти просто приносили магнітофони до класів, включали на перервах улюблену музику, було чимало охочих навіть

потанцювати. У класах створюється зовсім інша атмосфера: музика дуже зближує дітей.

Ефективною формою роботи з підлітками виявилось облаштування Театру моди “Шкільний подіум”. Діти, здебільшого дівчата, під керівництвом учителів трудового навчання або ж і самостійно виготовляли модний одяг, аксесуари, прикраси.

Наприкінці кожного семестру відбувалося загальношкільне свято “Феєрія моди”, на якому автори представляли власні вироби й самі ж були моделями. Професії дизайнера, манекенниці, візажиста, фотографа досить популярні серед молоді. Подібна робота дозволяє учням спробувати себе в названій галузі. На показі є свої постановники шоу, звукорежисери, костюмери, перукарі, фотографи тощо. У вінницьких школах на покази “Театру моди” були запрошені представники з Інституту конструювання одягу. Після демонстрації авторам найбільш вдалих моделей пропонувалося вступити на навчання до інституту. Деякі юні дизайнери отримували замовлення на виготовлення прикрас з бісеру та шкіри тощо.

Покази моди ми робили не лише сезонними, а й проводили конкурси на кращий дизайн шкільної форми для молодших школярів, старшокласників, спортивної форми; кращу шкільну зачіску тощо. Учасники “Театру моди” вдало співпрацювали з шкільними ансамблями художньої самодіяльності, допомагали їм із розробкою та виготовленням костюмів.

На шкільному методичному об’єднанні класних керівників відбувся пошук форм виховної роботи, сприятливих для гуманістично орієнтованої діяльності підлітків. У рамках експерименту учням-підліткам було запропоновано взяти безпосередню участь у вихованні молодших школярів під керівництвом наставників – класних керівників свого класу та класу початкової школи, в якому вони працюватимуть. Проект “Підлітковий патронат “Стань прикладом для дитини” було реалізовано в декількох класах з позитивними результатами.

Фактично, співпраця учнів середньої школи зі школярами початкової школи – це колишня робота вожатого. Саме поняття “вожатий” зникло з наших

шкіл разом із піонерською організацією, а взаємодія, співпраця учнів двох поколінь була забута несправедливо.

Семикласникам ми запропонували взяти під опіку перші класи, зробити цікавими їхні перерви, проводити з першокласниками ігри та різні заходи. Разом з класними керівниками були обрані галузі роботи; визначені теми довготривалих (протягом 1-1,5 місяців) проектів та міні-проектів (тривалістю 7-10 днів): “Родина моя від “А” до “Я”, “Мої домашні улюбленці”, “Твій шлях до школи”, “Дивись, не забудь – людиною будь” тощо.

Учні самі обирали собі сферу діяльності за інтересами й те, як вони будуть презентувати шкільному загалу свій підшефний клас. Підкреслимо, що роботу вожатого та реалізацію зазначених проектів у початковій школі обрали для себе підлітки, які не були лідерами в класі, а за соціометричними даними мали посередній рейтинг. Вони відчули в такій роботі додаткову можливість самореалізації.

У дискусійній залі “Ми різні за статтю, а серцем – єдині” відбувалося обговорення найбільш гострих питань для підлітків, як-от: стосунки з протилежною статтю, власна зовнішність, тендерна рівність тощо. Ми впровадили цикл виховних годин про те, які поняття про красу мають представники різних народів, країн світу; як постійно змінюються еталони жіночої та чоловічої краси протягом історії людства. До підготовки таких виховних заходів активно залучалися учні. Практика показала, що як дівчата, так і хлопці залюбки включаються в подібну роботу: шукають репродукції картин художників різних історичних епох, добирають цитати з художньої літератури, довідковий матеріал, готують інсценізації художніх творів з подальшим обговоренням тощо, тобто поле їхньої діяльності було достатньо широким і залежало від проєктивної уяви класного керівника. Такі заходи допомагали зняти напругу і тривожність щодо зовнішності в підлітків. Крім того, у класного керівника з’являлась можливість виявити ненав’язливу увагу до учнів класу. Діти із задоволенням реагували на щирі учительські репліки на зразок: “Тобі дуже пасує нова зачіска”.

Ефективно працював “Клуб добротворців”, у контексті діяльності якого були проведені благодійні акції. Зокрема, результативно у виховному сенсі стала акція “Подаруй дитині іграшку” (для вихованців вінницького дитячого будинку “Гніздечко”). Учні приносили з дому власні іграшки та різноманітні настільні ігри, які вже втратили для них актуальність. Спеціально обрана комісія слідувала за станом та якістю принесеного, відбракувала іграшки в поганому стані, розкладала у спеціально підготовлені коробки. Зазначимо, що багато школярів приносили нові подарунки, які вони купили разом з батьками, щоб порадувати дітей, від яких відмовилися батьки.

У цей період роботи було також проведено благодійні концерти в дитячому будинку селища Брацлав Вінницької області. Відвідування інтернату, виступ у концерті, спілкування з однолітками, спостереження умов життя дітей, обділених батьківською турботою, справило на учнів-підлітків глибоке враження, внаслідок чого відбулася певна переоцінка цінностей, посилення уваги до власних сімей та налагодження позитивної атмосфери в стосунках з батьками.

Були проведені й інші благодійні заходи:

- Акція “П’ять картоплин” (учні допомогли зібрати овочі, які представники піклувальної ради батьків та лідери шкільного самоврядування завезли в міський Центр матері та дитини, й отримали подяку від керівництва Центру).
- Проект “Учитель не повинен бути самотнім” (передбачав відвідування, привітання зі святами учителів-пенсіонерів).
- Проект “Наш шлях до серця ветерана” (вивчення і пропагування життєвого шляху славетних людей, які живуть поруч – власних родичів, сусідів; збирання сімейних реліквій: листів, фотографій; оформлення шкільних альбомів з копіями документів; створення сімейних літописів тощо).

Проведена робота та низка заходів, спрямованих на гуманізацію взаємин суб’єктів виховного процесу (класні керівники – батьки – учні), виявила, що завдяки сприятливому виховному середовищу в підлітковій громаді знижується

агресія, зменшується тривожність, зникають прояви підліткового екстремізму та жорстокості. Діти даної вікової категорії здатні сприймати як негативні, так і позитивні явища, потрібно лише створювати відповідні умови та спрямовувати виховну діяльність на особистість підлітка.

Проведена робота переконливо засвідчила, що головним інструментом виховного впливу на дітей підліткового віку є особистість класного керівника, у зв'язку з чим професія педагога-вихователя ставить підвищені вимоги до його особистісних якостей. Класний керівник повинен бути яскравою і привабливою особистістю, яка б захоплювала вихованців багатством знань та інтересів, досконалістю інтелекту, стрункістю логіки, особливою добросердечністю. Але найголовніше – це здатність до постійного професійно-особистісного самотворення. Лише багатство духовного світу вихователя здатне запалити вогонь духовності у вихованцях, які отримають змогу кожний крок звірити, як за компасом, з уподобаннями та оцінками педагогів, з їхнім емоційно-культурним досвідом. Тому сила професійної позиції вихователя безпосередньо уможливлена багатством його особистісного світу.

## **2.5. Оцінка ефективності реалізації особистісно орієнтованого підходу до підлітків у системі виховної роботи класного керівника (за результатами формувального етапу експерименту)**

Після завершення формувального етапу експерименту було проведено прикінцевий зріз з метою перевірки ефективності визначених педагогічних умов і впровадження відповідної моделі реалізації особистісно орієнтованого підходу до підлітків у системі виховної роботи класного керівника. На контрольному етапі експерименту вивчалася динаміка реалізації особистісно орієнтованого підходу до підлітків у системі виховної роботи класного керівника в умовах загальноосвітньої школи. Дотримання висунутих гіпотетично умов успішної роботи виховної системи класного керівника протягом перебігу експерименту дало певні результати.



Аналіз кореляційних відношень (п.1.5) дозволив виявити найбільш активні показники за кількістю утворених статистично значимих зв'язків різної міцності. Серед них – адекватність самооцінки учнів, орієнтованість виховної роботи та здатність батьків до проектування й розв'язання виховних ситуацій у взаємодії школи і сім'ї. Крім того, зазначені показники виявили найміцніші кореляційні зв'язки з рівнем реалізації особистісно орієнтованого підходу до підлітків у системі виховної роботи класного керівника (коефіцієнти кореляції – від 0,75 до 0,81). Тому з метою перевірки результатів формульованого впливу вважаємо за доцільне взяти до уваги їх розрахункові значення й за ними оцінювати динаміку всіх інших показників реалізації особистісно орієнтованого підходу до підлітків у системі виховної роботи класного керівника.

Протягом контрольного етапу експерименту було досліджено динаміку *адекватності самооцінки підлітків*. Підліткам було запропоновано список слів, які визначали окремі риси особистості, представлений у додатку В. Діти мали упорядкувати список і кількість еталонних рис бажаного та небажаного образу "Я" і визначити набір рис власної особистості.

Вивчення отриманих даних за колективами, до яких належать учні, дозволило з'ясувати, що класів, у яких більшість учнів мають адекватну самооцінку, в ЕГ зросла з 18,8% до 46,9%). Ще тоді, як в КГ зміни не такі різкі: з 21,8% до 28,1%. Самооцінка з тенденцією до завищення чи заниження характерна для більшості учнів у 46,9% обстежених колективів ЕГ (до формульованої роботи з класними керівниками – 37,5%) і у КГ залишилася незмінною (31,3%). І лише у 6,2% класних колективах ЕГ переважають діти з неадекватною самооцінкою, хоча до експериментальної роботи таких класів в ЕГ було 43,7%. У КГ ж кількість класів з переважаючою кількістю учнів з неадекватною самооцінкою зменшилася з 46,9% до 40,6%.

Дослідимо й зіставимо наведені дані апаратом математичної статистики на предмет значущості змін, що відбулися в обох групах, за даним критерієм.

Середнє арифметичне значення рівня адекватності самооцінки підлітків згідно з формулою (1.2) складає:

до експерименту:  $\bar{x}_{\hat{E}\hat{A}} = \frac{24}{32} = 0,75$  і  $\bar{x}_{\hat{A}\hat{A}} = \frac{26}{32} = 0,81$ ;

після експерименту:  $\bar{x}_{\hat{E}\hat{A}} = \frac{26}{32} = 0,81$  і  $\bar{x}_{\hat{A}\hat{A}} = \frac{46}{32} = 1,44$ .

Стандартне відхилення рівня адекватності самооцінки підлітків відповідно до формули (1.3) дорівнює:

до експерименту:  $\delta_{\bar{x}\hat{E}\hat{A}} = \sqrt{\frac{20,00}{31}} = 0,80$  і  $\delta_{\bar{x}\hat{A}\hat{A}} = \sqrt{\frac{18,12}{31}} = 0,78$ ;

після експерименту:  $\delta_{\bar{x}\hat{E}\hat{A}} = \sqrt{\frac{20,88}{31}} = 0,82$  і  $\delta_{\bar{x}\hat{A}\hat{A}} = \sqrt{\frac{11,88}{31}} = 0,62$ .

Значення стандартної похибки сукупності за формулою (1.4) для кожної групи склало 0,14. Відповідно, гранична помилка згідно з формулою (1.5) склала 0,27.

Одержані значення стандартного відхилення й середнього арифметичного дозволяють обчислити інтенсивність варіації за формулою (1.6):

до експерименту:  $V_{\hat{E}\hat{A}} = \frac{0,80}{0,75} \cdot 100\% = 107\%$  і  $V_{\hat{A}\hat{A}} = \frac{0,78}{0,81} \cdot 100\% = 96\%$ ;

після експерименту:  $V_{\hat{E}\hat{A}} = \frac{0,82}{0,81} \cdot 100\% = 101\%$  і  $V_{\hat{A}\hat{A}} = \frac{0,62}{1,44} \cdot 100\% = 43\%$ .

Отже, одержані в результаті обстеження дані з адекватності самооцінки підлітків контрольної й експериментальної груп з урахуванням аналізу їх із застосуванням апарату математичної статистики можуть бути представлені у вигляді зведеної таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Динаміка адекватності самооцінки підлітків контрольної й експериментальної груп за час формувального етапу експерименту

Група		Середній бал ( $\bar{x}$ )	Стандартне відхилення ( $\delta_{\bar{x}}$ )	Інтенсивність варіації ( $V, \%$ )
КГ	конст. фаза	$\bar{x} = 0,75 \pm 0,27$	0,80	107
	контр. фаза	$\bar{x} = 0,81 \pm 0,27$	0,82	101
ЕГ	конст. фаза	$\bar{x} = 0,81 \pm 0,27$	0,78	96
	контр. фаза	$\bar{x} = 1,44 \pm 0,27$	0,62	43

Отже, як видно з таблиці, динаміка адекватності самооцінки підлітків контрольної групи становить лише 8%, а динаміка в експериментальній групі – майже 78%. Оскільки попередня перевірка вибірок відповідності нормальному розподілу результатів вимірювань з допомогою  $W$ -критерію Шапіро-Уїлка підтвердила нормальність розподілів, то можна порівняти до- та післяекспериментальні дані, виражені у відсотках, за допомогою  $t$ -критерію Стюдента, який обчислюємо за формулою (1.8). Порівняння до- та післяекспериментальних даних свідчить, що зміни в адекватності самооцінки підлітків контрольних груп, які відбулися протягом формувальної фази експерименту, не є статистично значущими, оскільки  $t = 1,09$  менше за відповідне граничне значення (2,04) при  $m - 1 = 31$  ступенях свободи. Для експериментальної групи значення  $t = 2,67$  – більше за відповідне табличне значення. Отже, в адекватності самооцінки підлітків експериментальної групи відбулися статистично значущі зміни в результаті дотримання виокремлених нами педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованого виховання дітей підліткового віку. Враховуючи результати кореляційного аналізу (додаток С), можемо узагальнити, що зміни, які відбулися в експериментальній групі за критерієм психологічної комфортності учнів у класному колективі, – значущі.

На контрольному етапі експерименту також було повторно досліджено динаміку *орієнтованості виховної роботи*. З цією метою використовувалося цілеспрямоване спостереження за роботою класних керівників та уточнювальні індивідуальні бесіди. У процесі дослідження особливу увагу ми звертали на характер спрямованості виховного впливу класного керівника, особливості комунікації з учнями, стиль спілкування з вихованцями.

Згідно з результатами спостереження, для 21,8% класних керівників КГ (до експерименту – 31,3%) залишилась характерною низька ефективність виховної діяльності, в якій має місце однобічна спрямованість виховного впливу, присутні певні бар'єри у спілкуванні з вихованцями. Їхні учні пасивні, ініціативу пригнічує педагог, який займає домінуючу позицію. Стиль класних керівників, які потрапили до такої групи, проявляється в авторитарній або

неконтактній моделі спілкування. Щодо експериментальних груп, то в них таких педагогів ми не помітили, хоча до експериментальної формувальної роботи, здійсненої на основі впровадження розробленої моделі, педагогів з такою орієнтованістю виховної роботи було зафіксовано, як і у КГ – 31,3%.

У результаті дослідження класні керівники експериментальної групи показали хороше теоретичне володіння технологіями особистісно орієнтованого виховання. Вчителі не тільки знають основні технології, а й диференціюють їх за можливими виховними впливами на особистість учня. Спостереження підтверджують, що 62,5% педагогів ЕГ (до експерименту – 49,9%) усвідомлюють, що в діяльності класного керівника необхідно дотримуватися позиції співпраці. Індивідуальні бесіди засвідчують ґрунтовне розуміння позицій учня та прийняття кожного підлітка. У КГ таких класних керівників спостерігалось 50,1% (до експерименту – 46,9%). Цим респондентам властивий демократичний стиль педагогічного спілкування, емоційна стабільність у спілкуванні та взаємодії зі школярами, витримка та терпіння до педагогічних фрустрацій, вміння володіти певною мірою конфліктними ситуаціями, зберігаючи при цьому свій педагогічний авторитет та повагу до особистості підлітка.

Обробимо наведені дані апаратом математичної статистики на предмет значущості змін, що відбулися в обох групах за даним критерієм.

Середнє арифметичне значення рівня орієнтованості виховної роботи класних керівників згідно з формулою (1.2) складає:

$$\text{до експерименту: } \bar{x}_{\text{ЕА}} = \frac{37}{32} = 1,16 \text{ і } \bar{x}_{\text{АА}} = \frac{38}{32} = 1,19;$$

$$\text{після експерименту: } \bar{x}_{\text{ЕА}} = \frac{41}{32} = 1,28 \text{ і } \bar{x}_{\text{АА}} = \frac{52}{32} = 1,63.$$

Стандартне відхилення рівня орієнтованості виховної роботи згідно з формулою (1.3) дорівнює:

$$\text{до експерименту: } \delta_{\bar{x}_{\text{ЕА}}} = \sqrt{\frac{24,00}{31}} = 0,88 \text{ і } \delta_{\bar{x}_{\text{АА}}} = \sqrt{\frac{27,78}{31}} = 0,90;$$

$$\text{після експерименту: } \delta_{\bar{x}_{\text{ЕА}}} = \sqrt{\frac{20,49}{31}} = 0,81 \text{ і } \delta_{\bar{x}_{\text{АА}}} = \sqrt{\frac{7,44}{31}} = 0,49.$$

Значення стандартної похибки сукупності за формулою (1.4) для кожної групи склало:

$$\text{до експерименту: } \mu_{\bar{x}\hat{E}\bar{A}} = \frac{0,88}{5,66} = 0,16 \text{ і } \mu_{\bar{x}\hat{A}\bar{A}} = \frac{0,90}{5,66} = 0,16;$$

$$\text{після експерименту: } \mu_{\bar{x}\hat{E}\bar{A}} = \frac{0,81}{5,66} = 0,14 \text{ і } \mu_{\bar{x}\hat{A}\bar{A}} = \frac{0,49}{5,66} = 0,09.$$

Відповідно гранична помилка згідно з формулою (1.5) склала:

$$\text{до експерименту: } \Delta_{\hat{E}\bar{A}} = 1,96 \cdot 0,16 = 0,31 \text{ і } \Delta_{\hat{A}\bar{A}} = 1,96 \cdot 0,16 = 0,31;$$

$$\text{після експерименту: } \Delta_{\hat{E}\bar{A}} = 1,96 \cdot 0,14 = 0,28 \text{ і } \Delta_{\hat{A}\bar{A}} = 1,96 \cdot 0,09 = 0,17.$$

Одержані значення стандартного відхилення й середнього арифметичного дозволяють обчислити інтенсивність варіації за формулою (1.6):

$$\text{до експерименту: } V_{\hat{E}\bar{A}} = \frac{0,88}{1,16} \cdot 100\% = 76\% \text{ і } V_{\hat{A}\bar{A}} = \frac{0,90}{1,19} \cdot 100\% = 75\%;$$

$$\text{після експерименту: } V_{\hat{E}\bar{A}} = \frac{0,81}{1,28} \cdot 100\% = 63\% \text{ і } V_{\hat{A}\bar{A}} = \frac{0,49}{1,63} \cdot 100\% = 30\%.$$

Одержані в результаті обстеження дані з рівня орієнтованості виховної роботи класних керівників контрольної й експериментальної груп з урахуванням аналізу їх із застосуванням апарату математичної статистики можуть бути представлені у вигляді зведеної таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Динаміка рівня орієнтованості виховної роботи класних керівників контрольної й експериментальної груп за час формувального етапу експерименту

Група		Середній бал ( $\bar{X}$ )	Стандартне відхилення ( $\sigma_{\bar{x}}$ )	Інтенсивність варіації ( $V, \%$ )
КГ	конст. фаза	$\bar{x} = 1,16 \pm 0,31$	0,88	76
	контр. фаза	$\bar{x} = 1,28 \pm 0,28$	0,81	63
ЕГ	конст. фаза	$\bar{x} = 1,19 \pm 0,31$	0,90	75
	контр. фаза	$\bar{x} = 1,63 \pm 0,17$	0,49	30

Отже, як видно з таблиці, динаміка рівня орієнтованості виховної роботи класних керівників контрольної групи становить лише 10%, а динаміка в експериментальній групі – майже 37%. Оскільки попередня перевірка вибірок

відповідності нормальному розподілу результатів вимірювань на рівні значущості 0,05 (додаток П), то можна порівняти до- та післяекспериментальні дані, виражені у відсотках, за допомогою t-критерію Стюдента (додаток Р), який обчислюємо за формулою (1.8). Порівняння до- та післяекспериментальних даних свідчить, що зміни в рівні орієнтованості виховної роботи педагогів контрольних груп, які відбулися протягом формувальної фази експерименту, не є статистично значущими, оскільки  $t = 0,59$  менше за відповідне граничне значення (2,04) при  $m - 1 = 31$  ступенях свободи. Для експериментальної групи значення  $t = 2,42$  – більше за відповідне табличне значення. Отже, у зорієнтованості виховної роботи вчителів експериментальної групи відбулися статистично значущі зміни в результаті дотримання виокремлених нами педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованого виховання дітей підліткового віку. Враховуючи результати кореляційного аналізу (додаток С), можемо узагальнити, що зміни, які відбулися в експериментальній групі за критерієм успішності реалізації класним керівником виховних завдань, – значущі.

З метою дослідження динаміки здатності батьків до проектування й розв'язання виховних ситуацій у сім'ї їм було запропоновано спроектувати перебіг, можливі варіанти розв'язку конфліктної ситуації відповідно до власного педагогічного досвіду та настанов класного керівника та передбачити реакцію дитини на створену виховну ситуацію.

Відсутність досвіду розв'язання конфліктних ситуацій і низький інтерес до порад класного керівника з приводу створення виховного середовища у власній сім'ї було засвідчено в більшості батьків у 21,8% обстежених класів контрольної групи (до формувальної частини експерименту – 28,1%). В експериментальній же групі кількість таких класів знизилася до 3,1% (до експерименту – 18,8%). У цих класах батьки переважно залишились категоричними та авторитарними.

Високий рівень проектувально-моделюючих вмінь було засвідчено в більшості батьків в 18,8% класах контрольної та 52,3% експериментальної груп, водночас як до формувальної частини експерименту таких класів було 12,5% у КГ та 9,3% в ЕГ. Батьки цих класів часто відвідують школу та консультуються з

класним керівником. Характерним є також те, що батьківські збори в цих класах відвідує переважна більшість. Батьки зацікавлені у спілкуванні з учителем. Вони усвідомлюють важливість співпраці школи та сім'ї у процесі виховання власних дітей. Батьки відвідують батьківські педагогічні лекторії, беруть участь у виховних заходах, активно виявляють себе в житті класного колективу.

Здійснимо статистичний аналіз даних, щоб довести значущість змін, що відбулися в обох групах, за даним критерієм.

Середнє арифметичне значення рівня здатності батьків до проектування й розв'язання виховних ситуацій у сім'ї згідно з формулою (1.2) складає:

$$\text{до експерименту: } \bar{x}_{\hat{E}\hat{A}} = \frac{27}{32} = 0,84 \text{ і } \bar{x}_{\hat{A}\hat{A}} = \frac{29}{32} = 0,91;$$

$$\text{після експерименту: } \bar{x}_{\hat{E}\hat{A}} = \frac{31}{32} = 0,97 \text{ і } \bar{x}_{\hat{A}\hat{A}} = \frac{49}{32} = 1,53.$$

Стандартне відхилення рівня здатності батьків до проектування й розв'язання виховних ситуацій у сім'ї згідно з формулою (1.3) дорівнює:

$$\text{до експерименту: } \delta_{\bar{x}\hat{E}\hat{A}} = \sqrt{\frac{12,23}{31}} = 0,63 \text{ і } \delta_{\bar{x}\hat{A}\hat{A}} = \sqrt{\frac{8,71}{31}} = 0,53;$$

$$\text{після експерименту: } \delta_{\bar{x}\hat{E}\hat{A}} = \sqrt{\frac{12,98}{31}} = 0,65 \text{ і } \delta_{\bar{x}\hat{A}\hat{A}} = \sqrt{\frac{9,97}{31}} = 0,57.$$

Значення стандартної похибки сукупності за формулою (1.4) для кожної групи склало:

$$\text{до експерименту: } \mu_{\bar{x}\hat{E}\hat{A}} = \frac{0,63}{5,66} = 0,11 \text{ і } \mu_{\bar{x}\hat{A}\hat{A}} = \frac{0,53}{5,66} = 0,09;$$

$$\text{після експерименту: } \mu_{\bar{x}\hat{E}\hat{A}} = \frac{0,65}{5,66} = 0,11 \text{ і } \mu_{\bar{x}\hat{A}\hat{A}} = \frac{0,57}{5,66} = 0,10.$$

Відповідно гранична помилка згідно з формулою (1.5) склала:

$$\text{до експерименту: } \Delta_{\hat{E}\hat{A}} = 1,96 \cdot 0,11 = 0,22 \text{ і } \Delta_{\hat{A}\hat{A}} = 1,96 \cdot 0,11 = 0,22;$$

$$\text{після експерименту: } \Delta_{\hat{E}\hat{A}} = 1,96 \cdot 0,09 = 0,18 \text{ і } \Delta_{\hat{A}\hat{A}} = 1,96 \cdot 0,10 = 0,20.$$

Одержані значення стандартного відхилення й середнього арифметичного дозволяють обчислити інтенсивність варіації за формулою (1.6):

до експерименту:  $V_{\bar{E}\bar{A}} = \frac{0,63}{0,84} \cdot 100\% = 74\%$  і  $V_{\bar{A}\bar{A}} = \frac{0,53}{0,91} \cdot 100\% = 59\%$  ;

після експерименту:  $V_{\bar{E}\bar{A}} = \frac{0,65}{0,97} \cdot 100\% = 67\%$  і  $V_{\bar{A}\bar{A}} = \frac{0,57}{1,53} \cdot 100\% = 37\%$  .

Отже, одержані в результаті обстеження дані із здатності батьків до проектування й розв'язання виховних ситуацій у сім'ї з урахуванням аналізу їх із застосуванням апарату математичної статистики тут представлені у вигляді зведеної таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Динаміка рівня здатності батьків контрольної й експериментальної груп до проектування й розв'язання виховних ситуацій у сім'ї за час формувального етапу експерименту

Група		Середній бал ( $\bar{X}$ )	Стандартне відхилення ( $\sigma_{\bar{x}}$ )	Інтенсивність варіації ( $V, \%$ )
КГ	конст. фаза	$\bar{x} = 0,84 \pm 0,22$	0,63	74
	контр. фаза	$\bar{x} = 0,97 \pm 0,18$	0,65	67
ЕГ	конст. фаза	$\bar{x} = 0,91 \pm 0,22$	0,53	59
	контр. фаза	$\bar{x} = 1,53 \pm 0,20$	0,57	37

Отже, як видно з таблиці, динаміка рівня орієнтованості виховної роботи класних керівників контрольної групи становить лише 15%, а динаміка в експериментальній групі – понад 68%. Оскільки попередня перевірка вибірок відповідності нормальному розподілу результатів вимірювань на рівні значущості 0,05 (додаток П), то можна порівняти до- та післяекспериментальні дані, виражені у відсотках, за допомогою t-критерію Стюдента, який обчислюємо за формулою (1.8). Порівняння до- та післяекспериментальних даних свідчить, що зміни в рівні здатності батьків до проектування й розв'язання виховних ситуацій у сім'ї, які відбулися протягом формувальної фази експерименту у контрольній групі, не є статистично значущими, оскільки  $t = 0,78$  менше за відповідне граничне значення (2,04) при  $m - 1 = 31$  ступенях свободи. Для експериментальної групи значення  $t = 4,55$  – більше за відповідне табличне значення. Отже, у здатності батьків до проектування й розв'язання виховних ситуацій у сім'ї відбулися статистично значущі зміни в результаті дотримання



виокремлених нами педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованого виховання дітей підліткового віку в експериментальній групі. Враховуючи результати кореляційного аналізу (додаток С), можемо узагальнити, що зміни, які відбулися в експериментальній групі за критерієм результативності осмислення батьками специфіки виховання підлітків, – значущі.

Узагальнені дані з експериментального дослідження представлені в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Динаміка показників рівня реалізації класними керівниками контрольної й експериментальної груп особистісно орієнтованого підходу у вихованні підлітків за окремими критеріями, %

Група	Критерій	Фаза експерименту	Рівень		
			високий	середній	низький
КГ	адекватність самооцінки учнів	конст. фаза	21,8	31,3	46,9
		контр. фаза	28,1	31,3	40,6
	орієнтація виховної роботи	конст. фаза	46,9	21,8	31,3
		контр. фаза	50,1	28,1	21,8
	здатність батьків до проектування	конст. фаза	12,5	59,4	28,1
		контр. фаза	18,8	59,4	21,8
ЕГ	адекватність самооцінки учнів	конст. фаза	18,8	37,5	43,7
		контр. фаза	46,9	46,9	6,2
	орієнтація виховної роботи	конст. фаза	49,9	18,8	31,3
		контр. фаза	62,5	37,5	0,0
	здатність батьків до проектування	конст. фаза	9,3	71,9	18,8
		контр. фаза	52,3	40,6	3,1

З таблиці 2.5. видно, що за час формувальної частини експерименту спостерігалася тенденція незначного росту показників у контрольній групі порівняно з даними експериментальної групи. Ми пов'язуємо це з тим, що в контрольній групі не реалізовувалися визначені педагогічні умови і впроваджувалася відповідна модель реалізації особистісно орієнтованого підходу до підлітків у системі виховної роботи класного керівника. Застосування апарату математичної статистики дозволило нам провести ретельніший й об'єктивніший аналіз результатів, які були досліджені за допомогою формул, описаних раніше. Результати статистичного аналізу представлені в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Результативність реалізації класними керівниками контрольної й експериментальної груп особистісно орієнтованого підходу у вихованні підлітків до та після формульовального етапу експерименту

Група		Середній бал ( $\bar{X}$ )	Стандартне відхилення ( $\delta_{\bar{x}}$ )	Інтенсивність варіації ( $V, \%$ )
КГ	конст. фаза	$\bar{x} = 2,75 \pm 0,6$	1,80	65
	контр. фаза	$\bar{x} = 3,09 \pm 0,5$	1,38	44
ЕГ	конст. фаза	$\bar{x} = 2,84 \pm 0,6$	1,76	62
	контр. фаза	$\bar{x} = 4,56 \pm 0,3$	0,91	20

Як видно з таблиці 2.5., середній бал класних керівників контрольної групи особистісно орієнтованого підходу у вихованні підлітків зріс на 12%, а експериментальних – на 61%, тобто результати дослідження засвідчують загалом позитивну динаміку в реалізації класними керівниками експериментальної групи особистісно орієнтованого підходу у вихованні підлітків. Оскільки розподіл нормальний, то для визначення статистичної достовірності різниці між середніми значеннями рівня реалізації особистісно орієнтованого підходу педагогами КГ й ЕГ обчислюємо t-критерій Стьюдента. Для контрольної групи  $t = 0,86$  – менше за відповідне граничне значення. Для експериментальної групи значення  $t = 4,90$  – більше за відповідне табличне значення. Отже, експеримент виправдався з більшою достовірністю, ніж 95 %. Кінцева обробка даних дозволила констатувати такий результат (таблиця 2.7., рис. 2.8):

Таблиця 2.7.

Динаміка рівня реалізації класними керівниками контрольної й експериментальної груп особистісно орієнтованого підходу у вихованні підлітків, %

Рівні реалізації	Контрольна група		Експериментальна група	
	конст. фаза	контр. фаза	конст. фаза	контр. фаза
Перетворювальний	12,5	15,6	12,5	56,3
Частково-продуктивний	68,7	71,9	71,9	43,7
Формальний	18,8	12,5	15,6	0,0

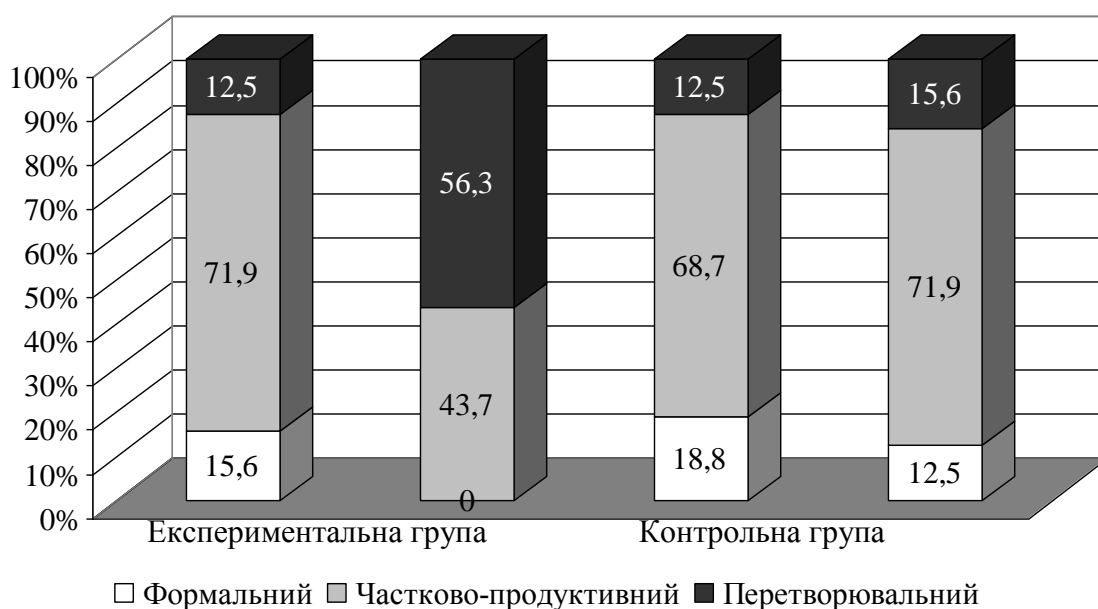


Рис. 2.8. Розподіл класних керівників за рівнями реалізації особистісно орієнтованого підходу у вихованні підлітків на початку та наприкінці формульовального етапу експерименту

Отже, розроблена й апробована на основі педагогічних умов модель виховної системи класного керівника в контексті особистісно орієнтованого підходу до виховання працює з позитивним результатом. Підтверджено, що максимальне розкриття особистості підлітків можливе лише в атмосфері психологічного комфорту, сприятливого психологічного мікроклімату в тому середовищі, де вони перебувають. Творцями такого мікроклімату є класні керівники, батьки підлітків та й самі учні підліткового віку даного класу.

Система виховної роботи класного керівника має багато складових, які взаємоспівпрацюють та доповнюють одна одну. Так в окремі підсистеми виокремилися такі: діагностична робота, робота з батьківською громадою та робота над особистісним самотворенням та професійним самовдосконаленням самого класного керівника. За умови вдалого функціонування всього системного комплексу можливе створення сприятливого психолого-педагогічного середовища для виховання особистості дітей підліткового віку.

## **Висновки до другого розділу**

Очевидним освітнім дисонансом є невідповідність між виголошеними гуманістичними орієнтирами сучасної освіти та реально існуючим у вихованні авторитаризмом, між потребою в розробці особистісно орієнтованих виховних технологій та ортодоксальними методами й формами виховання.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури та результатів констатувального експерименту обґрунтовано такі педагогічні умови ефективної реалізації особистісно орієнтованого підходу у виховний процес:

- здійснення комплексного психолого-педагогічного діагностування суб'єктів виховного процесу;
- налагодження творчо-просвітницької взаємодії вчителя з батьківською громадою;
- забезпечення постійного професійно-особистісного самотворення класного керівника з метою гуманізації виховних стратегій.

Здійснення комплексного психолого-педагогічного діагностування суб'єктів виховного процесу можливе через моніторинг виховних стратегій та результатів виховної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу. Такий моніторинг реалізується через систему діагностування: особистісних показників підлітків (виявлення шкільної тривожності, агресії, рівня самооцінки, системи цінностей); класного колективу (через показники згуртованості, відчуття психологічної комфортності); рівня педагогічної компетентності батьків; оцінювання показників реалізації класними керівниками особистісно орієнтованого виховання підлітків.

Налагодження творчо-просвітницької взаємодії класного керівника з батьківською громадою є можливим через організацію постійно діючої “Школи батьківської просвіти”, діяльність якої передбачала курс з 10 занять для батьків підлітків одного класу протягом навчального року.

Ознайомлення батьківської громади із сучасними виховними технологіями та із системою виховної роботи класного керівника відбувалося через роботу клубу “Батьківські роздуми”, де пропонувалася проблематика звернення до народних традицій, формування особистості учня через природу (“Народна

світлиця”), організація відпочинку в родині (“Вечір великої родини”), добірка матеріалів з досвіду родинного виховання (“Сімейна скринька”, “Аукціон ідей родинної педагогіки”).

Забезпечення постійного професійно-особистісного самотворення класного керівника з метою гуманізації виховних стратегій стало можливим через налагодження процесу професійного вдосконалення вчителя на основі посилення особистісно-рефлексивного розуміння проблем підліткового віку. Учителям допомагали тренінгові заняття на методичних об’єднаннях класних керівників “Згадаймо власний підлітковий вік”, методичні прийоми “незакінчене речення”, “узагальнений портрет сучасного підлітка”. Знаходження спільного та відмінного в підлітків колишніх та теперішніх переживалися з методикою занять для батьків і також були дієвими та допомагали відповідно будувати взаємини зі школярами.

Аналіз результатів контрольного експерименту, проведеного на підсумковому етапі експериментального дослідження, виявив позитивну динаміку статистично значимих показників.

Одержані в процесі дослідження якісні та кількісні результати дозволили зробити висновок про правомірність висловлених нами припущень щодо ефективності та дієвості виокремлених педагогічних умов та розробленої методики.

Основні положення розділу та результати педагогічного експерименту висвітлено в наукових публікаціях [59], [60], [65], [66], [67], [68], [69], [70], [71], [72].

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

На підставі здобутих у процесі теоретико-експериментальної роботи результатів сформульовано такі *висновки* дослідження:

1. Відповідно до радикальних змін державної освітньої політики в Україні закономірно посилився інтерес науковців та практиків до пошуку шляхів гуманізації сучасної школи на основі інноваційних педагогічних технологій. Сьогодні суспільству конче необхідний новий тип освітнього процесу, в якому превалювання загальнолюдських цінностей над дидактичними реально забезпечить демократизацію та гуманізацію виховання молодих поколінь. Відмова від уніфікації та знеособлення освітньо-виховного процесу вимагає від сучасного вчителя послідовної гуманізації стосунків з вихованцями і побудови системи виховної роботи на засадах дитиноцентризму.

2. Учні підліткового віку потребують особливої уваги з боку педагогів і батьків, оскільки перехідний період із дитинства до дорослості часто є достатньо драматичним, адже провокує серйозні труднощі у спілкуванні дітей та дорослих на основі виникнення протистояння і конфліктних ситуацій. Підлітки є особливою соціально-демографічною групою, поведінка якої безпосередньо зумовлена гостро вираженим пошуком власної ролі та місця в суспільстві. Тому успіх виховання учнів підліткового віку значною мірою залежить від характеру взаємодії педагога з вихованцями, від гнучкого врахування ним психофізіологічних особливостей та соціально-психологічних утворень, притаманних цій віковій категорії школярів – самоствердження, самовизначення, почуття дорослості, прагнення до самостійності тощо.

3. Класний керівник є тим учасником освітньо-виховного процесу, від позиції якого залежить успіх виховної роботи з учнями-підлітками. Класний керівник повинен добре орієнтуватися у вікових особливостях підлітків, уміти здійснювати психолого-педагогічну діагностику учнів і класного колективу; доречно користуватися отриманою інформацією, на основі конфіденційності, вправно використовувати сучасні виховні технології в організації педагогічного

процесу. Важливого значення набуває вміння класного керівника працювати із сім'ями підлітків, забезпечуючи системну педагогізацію батьківської громади.

4. Результати теоретичного аналізу та експериментальної роботи дозволяють тлумачити особистісно орієнтований підхід до виховання підлітків як такий тип організації виховного процесу, в якому особистість учня та особистість класного керівника є його рівноправними суб'єктами, які паритетно взаємодіють з метою оптимального особистісного самотворення вихованця-підлітка, розвитку його індивідуальної неповторності на основі вивчення ціннісних орієнтацій учня та структури його переконань; з урахуванням особливостей поведінкових стратегій вихованців і побудови відносин у системі “класний керівник – учень-підліток” на принципах співробітництва та свободи вибору.

5. У дослідженні виокремлено критерії та показники реалізації класним керівником особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку: психологічна комфортність учнів у класному колективі (якість поведінкових програм підлітків, адекватність самооцінки вихованців, психологічний клімат колективу); успішність реалізації класним керівником виховних завдань (системність цілепокладання виховної роботи з класним колективом, індивідуалізація виховного впливу, аксіологічна спрямованість технологій роботи з класним колективом); результативність осмислення батьками специфіки виховання підлітків (знання вікової специфіки виховання підлітків, розуміння шляхів гармонізації стосунків з дітьми, здатність до проектування й розв'язання виховних ситуацій у взаємодії школи й сім'ї).

6. На основі виділених критеріїв та їх показників визначено рівні реалізації класними керівниками особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку:

- Формальний рівень спостерігається у тих педагогів (15,6% в ЕГ та 18,8% у КГ), у класах яких комфортно себе почувають не більше третини учнів (у більшій частини учнів виявляється високий рівень тривожності, значна вербальна агресія). У більшості учнів спостерігається неадекватна самооцінка з переважаючою тенденцією до заниження. Соціально-психологічний клімат

класного підліткового колективу під їхнім керівництвом несприятливий для творчої самореалізації підлітків. Колективи під керівництвом таких учителів не згуртовані, благополуччя стосунків у класному колективі низьке. Основна маса виховних заходів спланована формально та не системно. Класний керівник усвідомлює свої функції переважно як організаційну діяльність. морально-виховна діяльність обмежується нотаціями та менторськими інструкціями. Взаємодія з батьківською громадою практично відсутня, виявляється лише на рівні формальних батьківських зборів.

- Частково-продуктивний рівень переважає у класних керівників (71,9% обстежених ЕГ та 68,7% у КГ), у класах яких почувають себе комфортно до половини учнів (шкільна тривожність високого рівня спостерігається приблизно у третини класу; не більше половини учнів мають високий рівень почуття провини та підозрілості). Самооцінка в більшості учнів адекватна, в інших тенденція до заниження та завищення самооцінки спостерігається однаково. Соціально-психологічний клімат класного колективу нестабільний, залежить від настрою учнів-підлітків. Колектив має середні показники згуртованості, благополуччя стосунків у класному колективі на середньому рівні. Класні керівники приділяють максимальну увагу найкращим та найпроблемнішим учням класу, вивчають їх особистості, шукають шляхи до співпраці, будують взаємини з батьками. Про решту класу такий учитель має поверхове уявлення. З батьками цих учнів спілкується рідко. Контакти з батьками підлітків відбуваються загалом на батьківських зборах та в екстрених ситуаціях

- Перетворювальний рівень умовно об'єднує вчителів (12,5% в ЕГ та 12,5% у КГ), у класах яких високий рівень комфортності майже у всіх дітей (високий рівень тривожності не більший, ніж у чверті учнів, практично відсутня вербальна агресивність учнів, відсутня підозрілість). Самооцінка більшості учнів у таких класах адекватна або з тенденцією до завищення. Соціально-психологічний клімат класного колективу сприятливий для творчого саморозкриття особистості. Високий рівень згуртованості класу забезпечує



благополуччя стосунків у класному колективі. Педагог охоплює увагою всіх учнів класу. Велика увага приділяється оцінно-діагностичній функції. Документація класних керівників цієї групи свідчить про те, що основою виховної роботи є орієнтація на становлення особистості учня, вияв і збагачення його внутрішніх потенцій та сил, схильностей, здібностей, інтересів. Планування виховних заходів передбачає попередню й підсумкову діагностику стану учнів чи учнівського колективу. Налагоджено плідну співпрацю з батьками. Спостерігається повне взаєморозуміння батьків з класним керівником. Це виявляється у прагненні батьків враховувати думку власної дитини, зрозуміти мотиви її вчинків.

7. На підставі проведеного теоретичного аналізу, а також результатів констатувального етапу експерименту було виокремлено та обґрунтовано педагогічні умови ефективної реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання підлітків у системі виховної роботи класного керівника: здійснення комплексного психолого-педагогічного діагностування суб'єктів виховного процесу; налагодження творчо-просвітницької взаємодії вчителя з батьківською громадою; забезпечення постійного особистісно-професійного самотворення класного керівника з метою гуманізації виховних стратегій.

Зазначені педагогічні умови лягли в основу побудови організаційно-педагогічної моделі реалізації особистісно орієнтованого підходу до підлітків у системі виховної роботи класного керівника. Структуру моделі складають:

- Методологічний блок, який вміщує характеристику педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованого підходу до підлітків у системі виховної роботи класного керівника.

- Організаційно-технологічний блок, що передбачає реалізацію особистісно орієнтованого виховного процесу через його змістове наповнення відповідно до педагогічних умов. Здійснення психолого-педагогічного діагностування суб'єктів виховного процесу є можливим завдяки моніторингу виховних стратегій та результатів виховної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, який реалізується через систему діагностування особистісних показників підлітків, класного

колективу, рівня педагогічної компетентності батьків, оцінювання показників реалізації класними керівниками особистісно орієнтованого виховання підлітків. Налагодження системної творчо-просвітницької взаємодії класного керівника з батьківською громадою уможливлене організацією постійно діючої “Школи батьківської просвіти”, діяльність якої передбачає організацію циклу занять для батьків підлітків упродовж навчального року за певним алгоритмом (аналітико-настановчий, просвітницько-діяльнісний, рефлексивно-аналітичний етапи). Ознайомлення батьківської громади із сучасними виховними технологіями та із системою виховної роботи класного керівника відбувається під час роботи клубу “Батьківські роздуми”, де батьки звертаються до народних традицій, виховання особистості учня у природі (“Народна світлиця”), навчаються організації відпочинку в родині (“Вечір великої родини”), підбирають матеріали з досвіду родинного виховання (“Сімейна скринька”, “Аукціон ідей родинної педагогіки”).

Забезпечення постійного професійно-особистісного самотворення класного керівника з метою гуманізації виховних стратегій уможливлене налагодженням процесу професійного вдосконалення вчителя на основі посилення особистісно-рефлексивного розуміння проблем підліткового віку. В цьому учителям допомогли тренінгові заняття на методичних об’єднаннях класних керівників “Згадаймо власний підлітковий вік”, методичні прийоми “незакінчене речення”, “узагальнений портрет сучасного підлітка”. Корисними стали різні форми культурологічно центрованої виховної взаємодії класних керівників і підлітків (наприклад: підлітковий кінозал, клуб любителів сучасної музики, театр шкільної моди, дискусійний зал, клуб добротворців, школа підліткового патронату та ін.)

- Діагностичний блок експериментальної моделі презентує критеріальний апарат дослідження, завдяки якому діагностуються рівні реалізації класним керівником особистісно орієнтованого підходу до виховання підлітків.

8. Аналіз результатів контрольного етапу експерименту виявив позитивну динаміку статистично значущих показників, виділених на основі кореляційного аналізу. Так, підсумковий розподіл рівнів реалізації класними керівниками

особистісно орієнтованого підходу до підлітків показав стрімке зростання в експериментальній групі перетворювального рівня (на 43,8%) на фоні повного нівелювання формального рівня. В той же час в контрольній групі перетворювальний рівень зріс всього на 3,1%, а формальний зменшився всього на 6,3%. Аналіз одержаних у процесі контрольного експерименту результатів виявив позитивну динаміку сформованості готовності класних керівників до означеного підходу у виховній роботі (відсоток класних керівників з перетворювальним рівнем в експериментальних групах зріс з 12,5% до 56,3%), що свідчить про ефективність розробленої методики. Таким чином, мети дослідження досягнуто, гіпотезу підтверджено, завдання виконано.

Проведене дослідження, звісно, не претендує на вичерпне розв'язання проблеми реалізації особистісно орієнтованого підходу до підлітків у системі виховної роботи класного керівника. Подальшого вивчення потребують питання фахової підготовки педагогів до особистісно орієнтованого виховання підлітків у загальноосвітніх навчальних закладах, розробка методичного супроводу особистісно орієнтованої виховної діяльності класних керівників, шляхи ефективної взаємодії учителів з батьківською громадою.

## ДОДАТКИ

### ДОДАТОК А

#### Шкала ситуативної тривожності (СТ)

**Інструкція.** Прочитайте уважно кожен з наведених нижче пропозицій і закресліть цифру у відповідній графі справа залежно від того, як ви себе почуваєте в даний момент. Над питаннями довго не замислюйтеся, оскільки правильних і неправильних відповідей немає.

№пп	Твердження	Ні, це не так	Напевне, так	Так	Тільки так
1.	Я спокійний	1	2	3	4
2.	Мені ніщо не загрожує	1	2	3	4
3.	Я відчуваю напруження	1	2	3	4
4.	Я внутрішньо скутий	1	2	3	4
5.	Я почуваю себе вільно	1	2	3	4
6.	Я засмучений	1	2	3	4
7.	Мене хвилюють можливі невдачі	1	2	3	4
8.	Я відчуваю душевний спокій	1	2	3	4
9.	Я стривожений	1	2	3	4
10.	Я переживаю відчуття внутрішнього задоволення	1	2	3	4
11.	Я впевнений у собі	1	2	3	4
12.	Я нервую	1	2	3	4
13.	Я не знаходжу собі місця	1	2	3	4
14.	Я напружений	1	2	3	4
15.	Я не відчуваю скутості, напруги	1	2	3	4
16.	Я задоволений	1	2	3	4

17.	Я стурбований	1	2	3	4
18.	Я дуже збуджений і мені ніяково	1	2	3	4
19.	Мені радісно	1	2	3	4
20.	Мені приємно	1	2	3	4

### Шкала особистісної тривожності (ОТ)

**Інструкція.** Прочитайте уважно кожну з наведених нижче пропозицій і закресліть цифру у відповідній графі справа залежно від того, як ви себе почуваєте зазвичай. Над питаннями довго не думайте, оскільки правильних або неправильних відповідей немає.

№пп	Судження	Ніколи	Майже ніколи	Часто	Майже завжди
1.	У мене буває піднесений настрій	1	2	3	4
2.	Я буваю дратівливим	1	2	3	4
3.	Я легко турбуюся	1	2	3	4
4.	Я хочу, щоб мені щастило так само, як і інші	1	2	3	4
5.	Я дуже сильно переживаю неприємності й довго не можу про них забути	1	2	3	4
6.	Я відчуваю приплив сил і бажання працювати	1	2	3	4
7.	Я спокійний, холонокровний і зібраний	1	2	3	4
8.	Мене турбують можливі труднощі	1	2	3	4
9.	Я дуже переживаю через дурниці	1	2	3	4
10.	Я буваю цілком щасливий	1	2	3	4

11	Я все беру близько до серця	1	2	3	4
12	Мені не вистачає впевненості в собі	1	2	3	4
13	Я відчуваю себе беззахисним	1	2	3	4
14	Я прагну уникати критичних ситуацій і труднощів	1	2	3	4
15	У мене буває нудьга	1	2	3	4
16	Я буваю задоволений	1	2	3	4
17	Різні дурниці відволікають і хвилюють мене	1	2	3	4
18	Буває, що я відчуваю себе невдахою	1	2	3	4
19	Я врівноважена людина	1	2	3	4
20	Мене охоплює неспокій, коли я думаю про свої справи і турботи	1	2	3	4

### Обробка результатів:

$$\text{Ситуативна тривожність} - CT = \sum_1 - \sum_2 + 35,$$

де  $\sum_1$  – сума закреслених цифр на бланку за пунктами шкали 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18;

де  $\sum_2$  – сума інших закреслених цифр на бланку (1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20).

$$\text{Особистісна тривожність} - OT = \sum_1 - \sum_2 + 35,$$

де  $\sum_1$  – сума закреслених цифр на бланку за пунктами шкали 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 37, 38, 40;

де  $\sum_2$  – сума інших закреслених цифр на бланку (21, 26, 27, 30, 33, 36, 39).

**Інтерпретація:** При інтерпретації показників ми використовували такі оцінки тривожності: до 30 балів – низька, 31-44 бали – помірна; 45 і більше – висока тривожність.

## ДОДАТОК Б

### Опитувальник Басса-Даркі

**Інструкція: Обведіть порядкові номери тих тверджень, з якими ви згодні, і закресліть ті, з якими не згодні.**

1. Часом я не можу впоратися з бажанням заподіяти шкоду іншим.
2. Іноді брешу про людей, яких не люблю.
3. Я легко дратуюся, але швидко заспокоююся.
4. Якщо мене не попросять гарно, я не виконаю прохання.
5. Я не завжди отримую те, що мені належить.
6. Я знаю, що люди говорять про мене за мою спиною.
7. Якщо я не схвалюю поведінки друзів, я даю їм це відчутти.
8. Коли мені траплялося обдурити кого-небудь, я відчував каяття.
9. Мені здається, що я не здатний ударити людину.
10. Я ніколи не дратуюся настільки, щоб кидатися предметами.
11. Я завжди поблажливий до чужих недоліків.
12. Якщо мені не подобається встановлене правило, мені хочеться його порушити.
13. Інші вміють майже завжди користуватися сприятливими обставинами.
14. Я тримаюсь насторожі з людьми, що ставляться до мене більш дружньо, ніж я очікував.
15. Я часто буваю не згодний з людьми.
16. Іноді мені не спадає на думку, що я викладаюся.
17. Якщо хто-небудь першим ударить мене, я не відповім йому.
18. Коли я дратуюся, то гримаю дверима.
19. Я набагато більше дратівливий, ніж здається.
20. Якщо хтось корчить із себе начальника, то я завжди все роблю йому всупереч.
21. Мене трохи засмучує моя доля.

22. Я думаю, що багато людей не люблять мене.
23. Я не можу утриматися від суперечки, якщо люди не згодні зі мною.
24. Люди, що уникають роботи, повинні відчувати провину.
25. Той, хто ображає мене й мою родину, напрошується на бійку.
26. Я не здатний на грубі жарти.
27. Мене охоплює лют, коли наді мною насміхаються.
28. Коли люди корчуть із себе начальників, я роблю все, щоб вони не зазнавалися.
29. Майже щотижня я бачу кого-небудь, хто мені не подобається.
30. Досить багато людей заздрять мені.
31. Я вимагаю, щоб люди поважали мене.
32. Мене пригнічує те, що я мало роблю для своїх батьків.
33. Люди, що постійно підводять вас, варті того, щоб їх «клацнули по носі».
34. Я ніколи не буваю похмурий від злості.
35. Якщо до мене ставляться гірше, ніж я того заслуговую, я не журюся.
36. Якщо хтось виводить мене із себе, я не звертаю уваги.
37. Хоча й не показую цього, мене іноді гризе заздрість.
38. Іноді мені здається, що наді мною сміються.
39. Навіть якщо я злюся, я не застосовую “сильні” вирази.
40. Мені хочеться, щоб гріхи були прощені.
41. Я рідко даю здачі, навіть якщо хто-небудь ударить мене.
42. Коли виходить не по-моєму, я іноді ображаюся.
43. Іноді люди дратують мене самою своєю присутністю.
44. Нема людей, яких би я по-справжньому ненавидів.
45. Мій принцип: «Ніколи не довіряти чужинцям».
46. Якщо хто-небудь дратує мене, я готовий сказати все, що про нього думаю.
47. Я роблю багато такого, про що згодом шкодую.
48. Якщо я розлючуся, то можу вдарити кого-небудь.
49. З дитинства я ніколи не вибухав гнівом.
50. Я часто почуваюся пороховою діжкою, що готова вибухнути.



51. Якби всі знали, що я почуваю, мене б вважали людиною, з якою нелегко працювати.
52. Я завжди думаю про те, які таємні причини змушують людей робити щонебудь приємне для мене.
53. Коли на мене кричать, я починаю кричати у відповідь.
54. Невдачі засмучують мене.
55. Я б'юся не рідше й не частіше, ніж інші.
56. Я можу згадати випадки, коли я був настільки злим, що хапав першу річ, що трапиться мені під руку, і ламав її.
57. Іноді я відчуваю, що готовий першим почати бійку.
58. Іноді я відчуваю, що життя зі мною несправедливе.
59. Раніше я вважав, що більшість людей говорять правду, але тепер я в це не вірю.
60. Я лаюся тільки зі злості.
61. Коли я дію неправильно, мене мучить совість.
62. Якщо для захисту своїх прав мені потрібно застосувати фізичну силу, я застосовую її.
63. Іноді я виражаю свій гнів тим, що стукаю кулаком по столі.
64. Я буваю грубуватим щодо людей, які мені не подобаються.
65. У мене немає ворогів, які б хотіли мені нашкодити.
66. Я не вмію поставити людину на місце, навіть якщо вона того заслуговує.
67. Я часто думаю, що жив неправильно.
68. Я знаю людей, що здатні довести мене до бійки.
69. Я не засмучуюся через дріб'язки.
70. Мені рідко спадає на думку, що люди намагаються розлютити або образити мене.
71. Я часто тільки загрожую людям, хоча й не збираюся приводити погрози у дію.
72. Останнім часом я став занудою.
73. У суперечці я часто підвищую голос.

74. Я намагаюся зазвичай приховувати своє недобре ставлення до людей.
75. Я краще погоджуся з чим-небудь, ніж почну сперечатися.

**Обробка результатів:** Відповіді ми оцінювали за вісьмома шкалами у такий спосіб:

2. Фізична агресія: “так” = 1, “ні” = 0: 1, 25, 31, 41, 55, 62, 68 і “ні” = 1, “так” = 0: і 7 твердження.
3. Непряма агресія: “так” = 1, “ні” = 0: 2, 10, 18, 34, 42, 56, 63 і “ні” = 1, “так” = 0 – 26 і 49.
4. Роздратування: “так” – 1, “ні” = 0: 3, 19, 27, 43, 50, 57, 64, 72 і “ні” – 1, “так” = 0: 11, 35, 69.
5. Негативізм: “так” – 1, “ні” = 0: 4, 12, 20, 28 і “ні” – 1, “так” – 36.
6. Образа: “так” – 1, “ні” – 0: 5, 13, 21, 29, 37, 44, 51, 58.
7. Підозрілість: “так” – 1, “ні” – 0: 6, 14, 22, 30, 38, 45, 52, 59 і “так” = 0, “ні” – 1: 33, 66, 74, 75.
8. Вербальна агресія: “так” – 1, “ні” – Ю: 7, 15, 23, 31, 46, 53, 60, 71, 73 і “так” – 0, “ні” = 1: 33, 66, 74, 75.
9. Почуття провини: “так” – 1, “ні” = 0: 8, 16, 24, 32, 40, 47, 54, 61, 67.

Індекс ворожості містить у собі 5-у і 6-у шкалу, а індекс агресивності (прямої або мотиваційної) містить у собі шкали 1, 3, 7.

Нормою агресивності є величина її індексу, що дорівнює  $21 \pm 4$ , а ворожості –  $6, 5 - 7 \pm 3$ . При цьому звертаємо увагу на можливість досягнення певної величини, що вказує на ступінь прояву агресивності.

## ДОДАТОК В

### Опитувальник для дослідження самооцінки особистості

**Інструкція 1:** Подивіться уважно на список запропонованих Вам слів, які характеризують особистість. Ліворуч запишіть ті риси, які б Ви бажали мати в себе, а праворуч ті, яких Ви не бажали б мати. Риси, зміст яких Вам не зрозумілий або які Ви не можете віднести ні до першої, ні до другої колонки, не потрібно писати взагалі.

**Інструкція 2:** Продивіться уважно слова, записані Вами в ліву та в праву колонку й відзначте галочкою ті риси, які, на Вашу думку, властиві Вам.

#### Список рис, які характеризують особистість

Акуратність, безпечність, вдумливість, запальність, сприйнятливність, гордість, грубість, життєрадісність, дбайливість, заздрість, сором'язливість, злопам'ятність, щирість, вишуканість, примхливість, легковірність, повільність, мрійливість, ідейність, мстивість, наполегливість, ніжність, невимушеність, нервозність, непорушність, нестриманість, чарівність, вразливість, обережність, чуйність, педантизм, рухливість, підозрілість, принциповість, поетичність, презирливість, привітність, розв'язність, розсудливість, рішучість, самозабуття, стриманість, співчуття, терпимість, боягузтво, захоплюваність, завзятість, поступливість, холодність, ентузіазм.

Бажаю мати в собі	Не бажаю мати

**Обробка результатів:** Підрахунок коефіцієнтів самооцінки за “позитивною” ( $CO^+$ ) і “негативною” ( $CO^-$ ) множинами. Кількість рис у колонці, визначених підлітком як таких, що властиві йому ( $M$ ), ділять на всю суму рис у даній колонці ( $H$ ). Формули для підрахунку коефіцієнтів мають вигляд

$$CO^+ = \frac{M^+}{H^+} \quad \text{та} \quad CO^- = \frac{M^-}{H^-},$$

де  $M^+$  і  $M^-$  – кількість рис у “позитивній” і “негативній” множинах, тобто тих, що досліджуваний відзначає як такі, що йому властиві;

$H^+$  і  $H^-$  – кількість еталонних рис, тобто відповідно кількість слів правої й лівої колонок.

### Інтерпретація:

$CO^+$	$CO^-$	Рівень самооцінки
1-0,76	0-0,25	Неадекватна, завищена
0,75-0,51	0,26-0,49	Адекватна з тенденцією до завищення
0,5	0,5	Адекватна
0,49-0,26	0,51-0,75	Адекватна з тенденцією до заниження
0,25-0	0,76-1	Неадекватна, занижена

## ДОДАТОК Д

### Оцінювання психологічного клімату колективу

**Інструкція:** Проставте оцінки в балах по кожній з наведених характеристик за такою шкалою:

- + 3 – ця позитивна властивість притаманна колективу завжди;
- + 2 – позитивна властивість проявляється в більшості випадків;
- + 1 – позитивна властивість проявляється досить часто;
- 0 – ні ця позитивна властивість, ні протилежна їй негативна властивість не проявляється досить помітно або однаковою мірою проявляється те й інше;
- 1 – ця негативна властивість проявляється досить помітно;
- 2 – негативна властивість проявляється часто;
- 3 – негативна властивість проявляється завжди.

Позитивні характеристики	Оцінка	Негативні характеристики
1. У колективі переважає бадьорий і життєрадісний тон		Переважає настрій пригніченості й песимізму
2. Доброзичливість у взаєминах, взаємна прихильність		Конфліктність у взаєминах, агресивність, антипатії
3. Є велике бажання працювати колективно		Відсутнє прагнення до колективної праці
4. Є прагнення спілкуватися і співпрацювати з іншими колективами		Спостерігається прагнення відокремитися від інших колективів
5. У взаєминах між угрупованнями всередині колективу існує взаємна прихильність і розуміння		Угруповання конфліктують між собою

6. Членам колективу подобається бути разом, брати участь у спільних справах, разом проводити вільний час		Члени колективу проявляють негативне ставлення до тіснішого спілкування
7. Успіхи (або невдачі) окремих членів колективу викликають співпереживання й щиросердечне співчуття всіх членів колективу		Успіхи (й невдачі) залишають байдужими решту, а інколи викликають нездорову заздрість (або злорадство)
8. Переважають схвалення й підтримка, докори й критика висловлюються з добрими мотивами		Критичні зауваження мають характер явних чи прихованих реакцій
9. Члени колективу з повагою ставляться один до одного		У колективі кожний вважає свою думку головною й не приймає думки інших
10. У важкі для колективу хвилини відбувається емоційне єднання колективу, коли “один за всіх і всі за одного”		У важких випадках у колективі виникають розгубленість, сварки, взаємні звинувачення
11. Досягнення або невдачі колективу переживаються кожним як власні		Досягнення або невдачі колективу не знаходять відгуку в його представників
12. Колектив співчутливо й доброзичливо ставиться до нових членів, прагне допомогти їм освоїтись		Новачки почуваються зайвими, чужими, нерідко щодо них виявляється ворожість

13. Колектив активний, сповнений енергії		Колектив пасивний, інертний
14. Колектив швидко відгукується, якщо потрібно зробити корисну для всіх справу		Колектив не можна підняти на спільну справу, кожний дбає лише про власні інтереси
15. У колективі справедливо ставляться до всіх членів, тут завжди підтримують слабких, стають на їхній захист		Колектив помітно розділений на “привілейованих” і “зневажуваних”; тут презирливо ставляться до слабких, висміюють їх.
16. У членів колективу виявляється почуття гордості за свій колектив.		До похвал і заохочень колектив ставиться байдуже

**Обробка результатів:** Обробляючи карти-схеми, треба знайти алгебраїчну суму всіх балів, які виставив експерт, і поділити її на 16 (знайшовши у такий спосіб середній для кожного експерта бал). Далі обчислюється бал, середній для всієї групи експертів.

**Інтерпретація:** Якщо здобутий показник становить від -3 до -0,5, то в колективі несприятливий психологічний клімат.

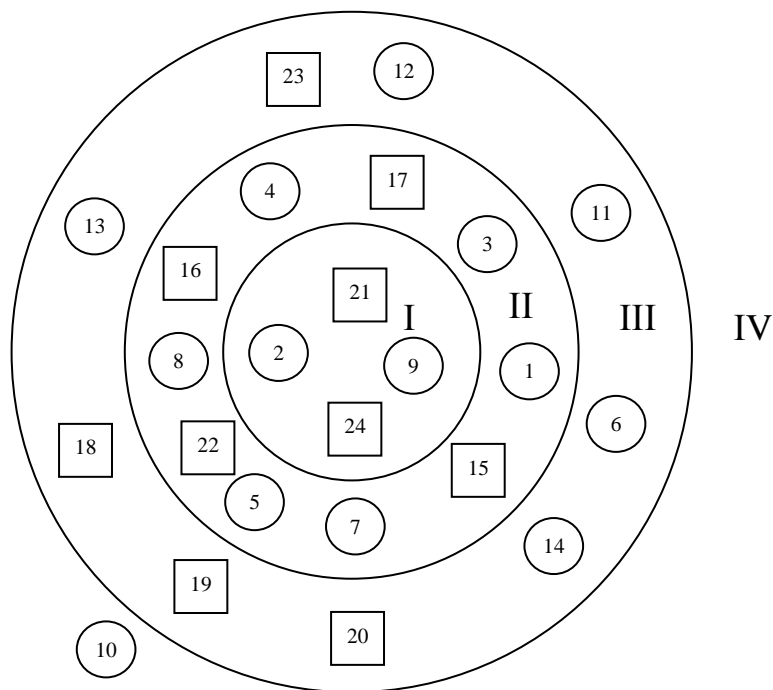
При коефіцієнті від -0,4 до +1,4 він нестійкий, настрої коливається, немає єдності, колектив розвивається недостатньо.

При значеннях від +1,5 до +3 в колективі мажорний психологічний клімат.

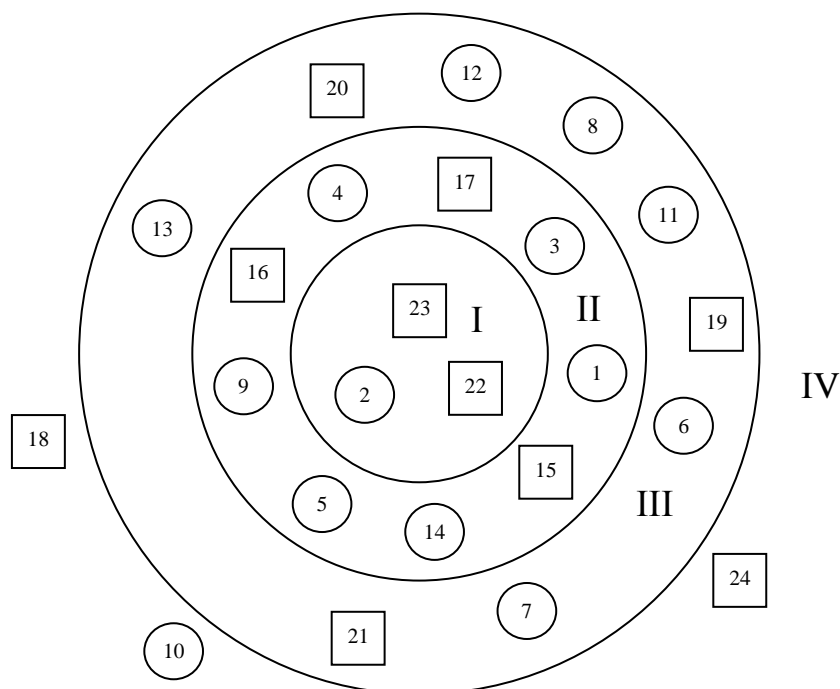
## ДОДАТОК Е

**Зразки концентричних соціограм обстеження рівня благополуччя  
стосунків у класних колективах (за Я.Коломинським)**

Високий рівень благополуччя стосунків ( $I+II>III+IV$ ):

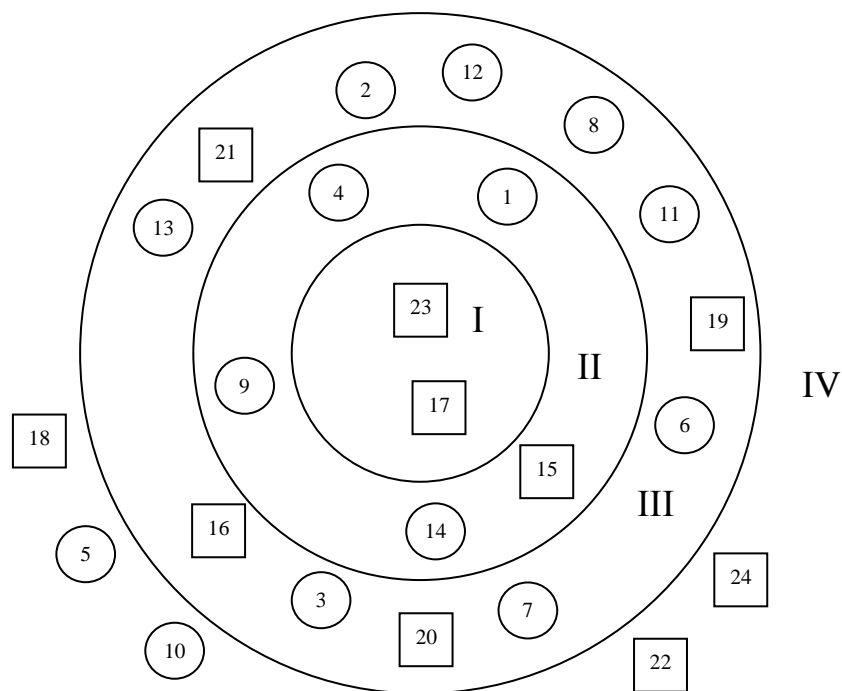


Середній рівень благополуччя стосунків ( $I+II=III+IV$ ):





Низький рівень благополуччя стосунків ( $I+II < III+IV$ ):



## ДОДАТОК Ж

Таблиця Ж.1.

**Зведена карта оцінювання показників реалізації класними керівниками особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку (за результатами констатувальної фази експерименту)**

№ п/п класного керівника	тривожність членів колективу	агресивність підлітків	адекватність самооцінки учнів	психологічний клімат колективу	благополуччя стосунків у класі	згуртованість колективу	системність цілепокладання виховної роботи	залучення підлітків до виховної роботи	повнота реалізації завдань класного керівника	володіння особистою інформацією	психолого-педагогічна компетентність	усвідомлення особистісної орієнтації виховання	зорієнтованість виховної роботи	сформованість системи цінностей	знання батьками специфіки виховання	розуміння батьками шляхів гармонізації	здатність батьків до проектування	Сума балів
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
<b>Контрольна група</b>																		
1.	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	10
2.	1	0	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	2	2	24
3.	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	2	1	11
4.	1	1	1	1	2	2	0	2	1	0	2	2	1	1	1	1	1	20
5.	1	0	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
6.	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	11
7.	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	10
8.	2	1	2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	28
9.	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	11
10.	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	7
11.	2	2	1	1	1	1	0	2	2	0	2	2	1	1	2	1	1	22
12.	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	9
13.	2	0	0	1	1	1	0	2	1	1	1	2	1	1	1	0	0	15
14.	0	1	1	1	1	2	0	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	19
15.	1	0	1	1	2	1	0	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	18

## Продовження таблиці Ж.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
16.	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	9
17.	1	2	1	2	2	1	0	2	1	0	1	2	1	1	1	1	2	21
18.	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	5
19.	2	1	1	1	1	1	0	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	19
20.	1	0	1	1	2	2	0	2	1	0	1	2	1	1	1	1	1	18
21.	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	11
22.	2	2	2	2	2	0	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	29
23.	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	9
24.	0	0	1	1	1	1	0	2	1	1	2	2	1	1	2	0	1	17
25.	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	0	2	1	0	2	2	25
26.	0	0	0	1	1	0	1	2	1	0	0	2	1	1	1	0	1	12
27.	0	0	1	1	1	1	2	2	1	0	2	1	1	1	1	1	1	17
28.	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	29
29.	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	0	2	2	28
30.	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	9
31.	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	10
32.	2	0	2	1	1	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	25
<b>Експериментальна група</b>																		
33.	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	31
34.	1	1	0	0	0	0	1	2	1	0	2	2	1	1	1	1	1	15
35.	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	7
36.	1	0	1	1	1	2	0	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	19
37.	2	0	1	1	1	1	0	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	19
38.	0	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	26
39.	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	8
40.	1	0	2	1	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	26
41.	2	0	1	1	1	1	0	2	1	0	1	2	1	2	1	1	1	18
42.	1	0	1	1	1	2	2	2	1	0	1	2	1	1	1	1	1	19
43.	1	0	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	0	1	1	1	18
44.	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	12
45.	1	0	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	0	2	1	23
46.	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	10

## Продовження таблиці Ж.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
47.	1	0	1	1	1	1	0	2	2	0	2	0	1	2	1	1	1	17
48.	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	2	0	1	0	0	1	1	9
49.	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	10
50.	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	27
51.	1	0	0	1	1	0	1	2	2	1	2	1	1	0	1	1	1	16
52.	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	9
53.	1	1	2	2	1	2	2	2	1	1	1	2	1	0	1	0	2	22
54.	1	2	1	1	1	1	0	2	2	0	2	0	1	2	1	1	1	19
55.	1	1	0	1	2	1	0	2	0	0	2	0	1	0	1	0	0	12
56.	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	9
57.	2	2	2	2	1	1	2	2	1	0	1	2	1	0	1	2	2	24
58.	0	0	0	1	0	1	0	2	1	0	2	0	0	0	1	0	0	8
59.	1	0	1	2	2	1	0	2	0	1	1	2	1	2	1	1	1	19
60.	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	8
61.	1	0	0	1	1	2	0	2	1	0	1	0	1	0	0	0	1	11
62.	1	0	1	1	0	1	0	2	1	0	1	2	1	2	1	0	1	15
63.	0	2	1	2	0	1	2	2	1	1	2	0	1	2	1	1	1	20
64.	1	0	1	1	1	2	0	2	1	0	0	2	1	2	1	2	1	18

## ДОДАТОК К

### Опитувальник для учнів “Який у вас класний керівник?”

***Інструкція.** Будь ласка, дайте щирі відповіді на запитання. Над питаннями довго не замислюйтеся, оскільки правильних і неправильних відповідей немає. Результати опитування залишаться у таємниці й будуть використані лише для наукового дослідження.*

1. Навіщо, на твою думку, до класу прикріплюють класного керівника?  

---

---
2. Як часто ти береш участь у класних чи загальношкільних заходах, які організовує ваш класний керівник?  
а) часто                      б) нерегулярно                      в) ніколи  
Чому?  

---

---
3. Що, на твою думку, про тебе знає ваш класний керівник?  

---

---
4. Чого, на твою думку, про тебе не знає ваш класний керівник?  

---

---
5. Чи потрібно вашому класному керівникові більше знати про тебе, твоє життя?  

---

---

## ДОДАТОК Н

### Тест для батьків “Який Ви вихователь”

***Інструкція.** Будь ласка, дайте щирі відповіді на запитання. Оберіть той варіант відповіді, який максимально відображає Вашу реакцію на ситуацію. Результати опитування цілком конфіденційні й будуть використані лише для наукового дослідження.*

1. Син побився з однокласником і Вас терміново викликають до школи. Як Ви вчините?
  - а) покараю;
  - б) з'ясую, чому відбулася бійка, а потім визначу, як учинити;
  - в) спочатку поговорю з класним керівником.
  
2. Допмагаючи Вам у прибиранні, дитина випадково розбила вазу. Ваша реакція?
  - а) запотиличник;
  - б) роздратовано скажу “Йди звідси!”;
  - в) заспокою дитину, адже вона зробила це випадково.
  
3. Якщо Ви покарали сина чи доньку, а потім довідалися, що вчинили несправедливо, тоді:
  - а) промовчу, щоб не втратити свій авторитет;
  - б) попрошу вибачення;
  - в) визнаю свою помилку, поясню, що дорослі теж можуть помилятися.
  
4. Дитина ставить Вам запитання, а Ви втомлені. Ваша реакція?
  - а) прошу дати мені відпочити;
  - б) відповідаю не задумуючись, аби відповісти;

в) пояснюєте, що дуже втомилися й просите перенести розмову на інший час.

5. Дитина просить допомогти їй написати твір. Ваші дії?

а) напишу чернетку, хай переписує;

б) накажу писати самостійно;

в) допоможу обрати тему, підібрати літературу, а потім запропоную написати твір самостійно.

6. “Благаю, давай заведемо рибок!” – просить син або дочка. Яку відповідь Ви дасте?

а) “Ні в якому разі. Це забиратиме багато часу”;

б) “Ну що ж, давай заведемо, якщо тобі так хочеться. Я допоможу доглядати за акваріумом”;

в) “Якщо твоє бажання серйозне, то рибок я куплю, але пам’ятай, що доглядати за ними доведеться тобі”.

## ДОДАТОК П

Таблиця П.1

Розрахунок критерію Шапіро-Уїлкі для контрольної групи

№ п\п	$x_i$	k	$P_k$	$a_{nk}$ (табличне)	$a_{nk} P_k$
1.	5	1	24	0,4188	10,05
2.	7	2	22	0,2898	6,376
3.	9	3	19	0,2463	4,68
4.	9	4	19	0,2141	4,068
5.	9	5	16	0,1878	3,005
6.	9	6	16	0,1651	2,642
7.	10	7	14	0,1449	2,029
8.	10	8	12	0,1265	1,518
9.	10	9	11	0,1093	1,202
10.	11	10	9	0,0931	0,838
11.	11	11	8	0,0777	0,622
12.	11	12	8	0,0629	0,503
13.	11	13	7	0,0485	0,34
14.	12	14	6	0,0344	0,206
15.	15	15	3	0,0206	0,062
16.	17	16	0	0,0068	0
17.	17				Сума (b) = 38,1401
18.	18				
19.	18				
20.	18				
21.	19				
22.	19				
23.	20				
24.	21				
25.	22				
26.	24				
27.	25				
28.	25				
29.	28				
30.	28				
31.	29				
32.	29				



Таблиця П.2

Розрахунок критерію Шапіро-Уїлкі для експериментальної групи

№ п\п	$x_i$	k	$P_k$	$a_{nk}$ (табличне)	$a_{nk} P_k$
33.	7	1	24	0,4188	10,05
34.	8	2	19	0,2898	5,506
35.	8	3	18	0,2463	4,433
36.	8	4	18	0,2141	3,854
37.	9	5	15	0,1878	2,817
38.	9	6	14	0,1651	2,311
39.	9	7	13	0,1449	1,884
40.	10	8	10	0,1265	1,265
41.	10	9	8	0,1093	0,874
42.	11	10	9	0,0931	0,838
43.	12	11	7	0,0777	0,544
44.	12	12	7	0,0629	0,44
45.	15	13	4	0,0485	0,194
46.	15	14	3	0,0344	0,103
47.	16	15	2	0,0206	0,041
48.	17	16	1	0,0068	0,007
49.	18	Сума (b) =			35,1634
50.	18				
51.	18				
52.	19				
53.	19				
54.	19				
55.	19				
56.	19				
57.	20				
58.	22				
59.	23				
60.	24				
61.	26				
62.	26				
63.	27				
64.	31				

## ДОДАТОК Р

**Критичні значення t-критерію Стьюдента для рівня достовірності 95%  
(рівня значимості  $P_{0,05}$ ) та числа ступенів свободи К**

<b>К</b>	<b><math>P_{0,05}</math></b>	<b>К</b>	<b><math>P_{0,05}</math></b>
1	12,71	18	2,10
2	4,30	19	2,09
3	3,18	20	2,09
4	2,78	21	2,08
5	2,57	22	2,07
6	2,45	23	2,07
7	2,37	24	2,06
8	2,31	25	2,06
9	2,26	26	2,06
10	2,23	27	2,05
11	2,20	28	2,05
12	2,18	29	2,05
13	2,16	30	2,04
14	2,14	40	2,02
15	2,13	60	2,00
16	2,12	120	1,98
17	2,11	$\infty$	1,96

## ДОДАТОК С

Таблиця С.1

Коефіцієнти парної кореляції між окремими показниками реалізації класними керівниками особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку

Показники реалізації класними керівниками особистісно орієнтованого підходу у вихованні підлітків	тривожність членів колективу	агресивність підлітків	адекватність самооцінки учнів	психологічний клімат колективу	благополуччя стосунків у класному колективі	згуртованість колективу	системність цілепокладання виховної роботи	залучення підлітків до участі у виховній роботі	зорієнтованість виховної роботи	володіння педагогами особистою інформацією	психолого-педагогічна компетентність	усвідомлення особистісної орієнтації виховання	повнота реалізації завдань класного керівника	сформованість системи цінностей підлітків	проектування й розв'язання виховних ситуацій у взаємодії	розуміння батьками шляхів гармонізації стосунків	знання батьками вікової специфіки виховання підлітків	рівень реалізації особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
тривожність членів колективу		0,33	0,56	0,40	0,34	0,05	0,16	0,46	0,37	0,33	0,07	0,51	0,37	0,21	0,37	0,27	0,27	0,62
агресивність підлітків	0,33		0,49	0,49	0,29	0,10	0,29	0,35	0,35	0,16	0,24	0,19	0,19	0,23	0,45	0,37	0,22	0,57
адекватність самооцінки учнів	0,56	0,49		0,61	0,48	0,34	0,45	0,65	0,73	0,61	0,32	0,60	0,41	0,45	0,79	0,63	0,21	0,75
психологічний клімат колективу	0,40	0,49	0,61		0,46	0,16	0,30	0,40	0,46	0,34	0,04	0,39	0,16	0,27	0,54	0,25	0,11	0,63
благополуччя стосунків у класному	0,34	0,29	0,48	0,46		0,14	0,15	0,35	0,50	0,27	0,17	0,46	0,10	0,23	0,44	0,37	0,04	0,58

Продовження таблиці С.1

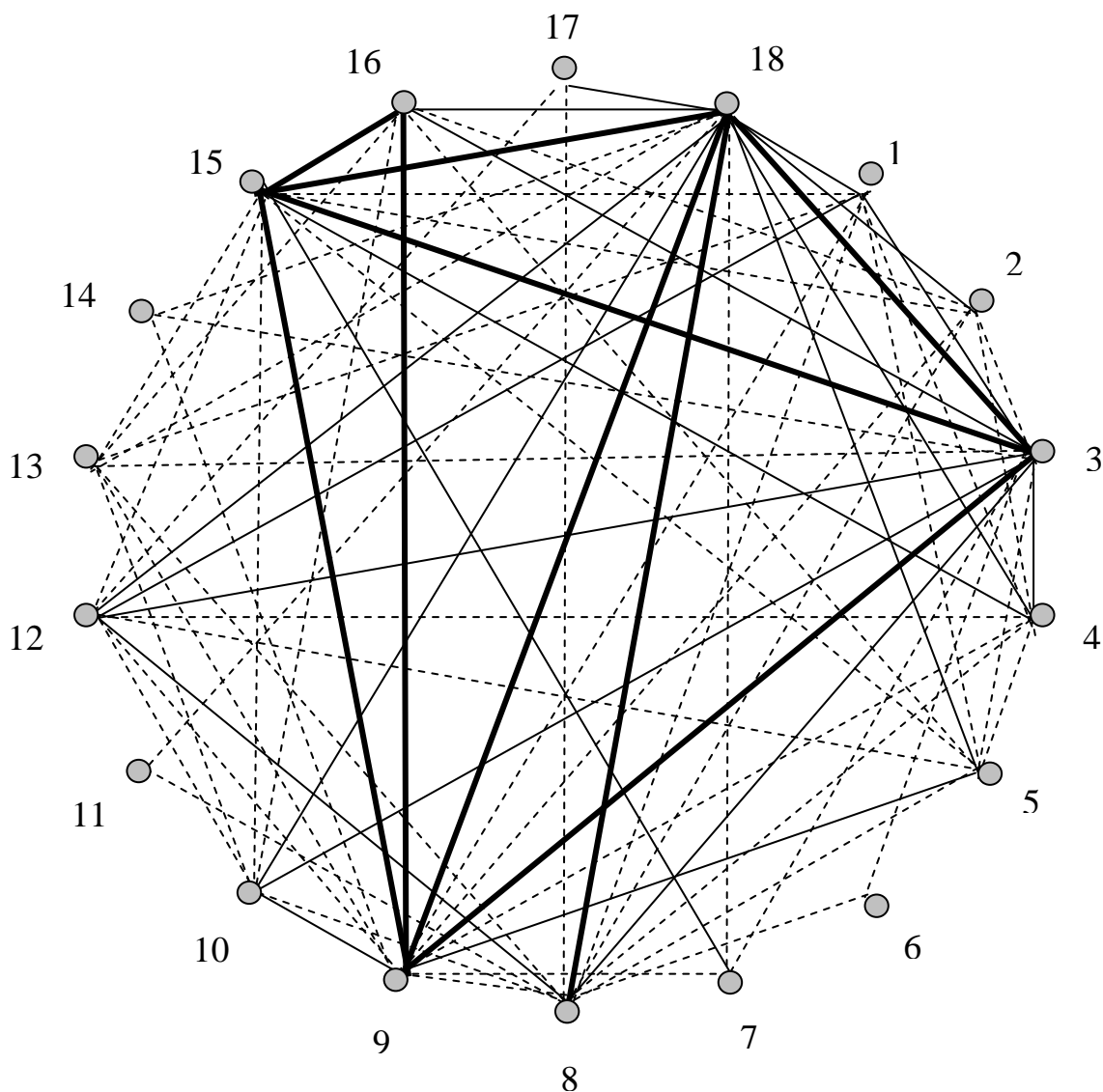
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
згуртованість колективу	0,05	0,10	0,34	0,16	0,14		-0,1	0,36	0,15	0,10	0,04	0,19	0,05	0,18	0,14	0,17	0,21	0,29
системність цілепокладання виховної роботи	0,16	0,29	0,45	0,30	0,15	-0,1		0,18	0,39	0,28	0,05	0,13	0,09	-0,0	0,50	-0,2	0,35	0,43
залучення підлітків до участі у виховній роботі	0,46	0,35	0,65	0,40	0,35	0,36	0,18		0,40	0,35	0,46	0,55	0,33	0,29	0,31	0,18	0,37	0,70
зорієнтованість виховної роботи	0,37	0,35	0,73	0,46	0,50	0,15	0,39	0,40		0,63	0,29	0,43	0,42	0,36	0,81	0,75	-0,0	0,81
володіння педагогами особистою інформацією	0,33	0,16	0,61	0,34	0,27	0,10	0,28	0,35	0,63		0,08	0,40	0,35	0,19	0,48	0,47	0,06	0,63
психолого-педагогічна компетентність	0,07	0,24	0,32	0,04	0,17	0,04	0,05	0,46	0,29	0,08		0,02	0,22	0,18	0,18	0,14	0,22	0,36
усвідомлення особистісної орієнтації виховання	0,51	0,19	0,60	0,39	0,46	0,19	0,13	0,55	0,43	-0,4	0,02		0,18	0,33	0,43	0,28	0,39	0,66

Продовження таблиці С.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
повнота реалізації завдань класного керівника	0,37	0,19	0,41	0,16	0,10	0,05	0,09	0,33	0,42	0,35	0,22	0,18		0,07	0,40	0,40	0,09	0,49
сформованість системи цінностей підлітків	0,21	0,23	0,45	0,27	0,23	0,18	-0,01	0,29	0,36	0,19	0,18	0,33	0,07		0,27	0,29	0,22	0,47
здатність батьків до проектування і розв'язання виховних ситуацій у взаємодії школи і сім'ї	0,37	0,45	0,79	0,54	0,44	0,14	0,50	0,31	0,81	0,48	0,18	0,43	0,40	0,27		0,71	-0,01	0,79
розуміння батьками шляхів гармонізації стосунків	0,27	0,37	0,63	0,25	0,37	0,17	-0,2	0,18	0,75	0,47	0,14	0,28	0,4	0,29	0,71		-0,07	0,67
знання батьками вікової специфіки виховання підлітків	0,35	0,33	0,47	0,25	0,17	0,10	0,06	0,45	0,31	0,29	0,21	0,46	0,18	0,31	0,31	0,17		0,53
рівень реалізації особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів	0,62	0,57	0,75	0,63	0,58	0,29	0,43	0,70	0,81	0,63	0,36	0,66	0,49	0,47	0,79	0,67	0,53	

## ДОДАТОК Т

**Граф значимих кореляційних зв'язків між показниками реалізації класними керівниками особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку**

**Умовні позначення:**

1 – тривожність членів колективу; 2 – агресивність підлітків; 3 – адекватність самооцінки учнів; 4 – психологічний клімат колективу; 5 – благополуччя стосунків у класному колективі; 6 – згуртованість колективу; 7 – системність цілепокладання виховної роботи; 8 – залучення підлітків до участі у виховній роботі; 9 – зорієнтованість виховної роботи; 10 – володіння педагогами особистою інформацією; 11 – психолого-педагогічна компетентність; 12 – усвідомлення особистісної орієнтації виховання; 13 – повнота реалізації завдань класного керівника; 14 – сформованість системи цінностей підлітків; 15 – здатність батьків до проектування й розв'язання виховних ситуацій у взаємодії школи і сім'ї; 16 – розуміння батьками шляхів гармонізації стосунків; 17 – знання батьками вікової специфіки виховання підлітків; 18 – рівень реалізації

класними керівниками особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів підліткового віку

- – міцний кореляційний зв'язок;
- – середній кореляційний зв'язок;
- – слабкий кореляційний зв'язок.

### ДОДАТОК Ш

**Динаміка показників рівня реалізації особистісно орієнтованого виховання підлітків у класних колективах експериментальної та контрольної груп за час експерименту**

№ п\п класн. колект.	Контрольна група						Експериментальна група					
	адекватність самооцінки учнів		орієнтація виховної роботи		здатність батьків до проектування		адекватність самооцінки учнів		орієнтація виховної роботи		здатність батьків до проектування	
	конст. фаза	контр. фаза	конст. фаза	контр. фаза	конст. фаза	контр. фаза	конст. фаза	контр. фаза	конст. фаза	контр. фаза	конст. фаза	контр. фаза
1.	0	0	0	1	1	1	2	2	2	2	1	1
2.	2	2	1	1	0	0	0	2	2	2	2	2
3.	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1
4.	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2
5.	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2
6.	0	0	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2
7.	0	2	1	1	1	1	0	0	1	2	1	2
8.	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1
9.	0	0	0	1	1	2	1	1	2	2	1	2
10.	0	0	0	0	1	1	1	2	2	2	1	1
11.	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	1	2
12.	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	1	1
13.	0	1	2	2	1	1	1	1	2	2	0	2
14.	1	0	2	2	1	1	0	2	1	2	0	1
15.	1	2	2	2	1	2	1	2	0	1	1	1
16.	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0
17.	1	2	2	2	1	1	0	2	0	1	1	1
18.	0	0	0	2	0	0	2	1	2	2	1	2



19.	1	0	2	1	1	0	0	0	1	1	1	2
20.	1	0	2	2	1	1	0	1	0	1	0	2
21.	0	0	0	0	1	2	2	2	2	2	1	2
22.	2	2	2	2	1	1	1	1	0	2	1	1
23.	0	1	0	0	1	1	0	2	0	1	1	2
24.	1	0	2	2	2	2	0	2	1	1	0	2
25.	2	2	0	0	0	0	2	2	2	2	1	1
26.	0	0	2	2	0	1	0	1	0	1	1	2
27.	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2
28.	2	1	2	2	2	2	0	1	1	2	1	1
29.	2	1	2	2	0	0	0	1	0	1	0	2
30.	0	2	0	0	1	1	1	1	2	2	1	1
31.	0	1	1	2	0	0	1	1	0	1	1	2
32.	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1
Середнє	0,75	0,84	1,16	1,28	0,84	0,97	0,75	1,41	1,19	1,63	0,91	1,53
Дисперсія	0,645	0,652	0,781	0,660	0,394	0,418	0,581	0,378	0,802	0,242	0,281	0,322
Стандарт. відхилення	0,803	0,808	0,884	0,813	0,628	0,647	0,762	0,615	0,896	0,492	0,530	0,567
Стандарт. похибка	0,142	0,143	0,156	0,144	0,111	0,114	0,135	0,109	0,158	0,087	0,094	0,100
Гранична помилка	0,278	0,280	0,306	0,282	0,218	0,224	0,264	0,213	0,310	0,170	0,184	0,196
Інтенс-сть варіації, %	107,0	95,7	76,4	63,4	74,4	66,8	101,6	43,7	75,4	30,3	58,5	37,0
Критерій Ст'юдента	0,465599846		0,588942397		0,784464541		3,791489723		2,421748307		4,553656328	

## Додаток У

### ***Тема: Який Ваш стиль батьківства?***

#### ***Мета:***

1. Батьки побачать переваги авторитетного стилю батьківства і, можливо, оберуть його.
2. Батьки та вчителі почнуть формування спільноти однодумців, яка підтримує їх, і у якій вони зможуть покращити батьківські навички.
3. Батьки зрозуміють значущість свого впливу на дітей та здатність підготувати їх до життя.
4. Батьки зрозуміють важливість формування волі без руйнування особистості.

#### ***Цілі заняття:***

Наприкінці заняття батьки зможуть:

1. Розпізнавати основні характеристики чотирьох стилів батьківства і те, як вони впливають на особистість дитини.
2. Аналізувати специфічні проблеми батьківства та пропонувати авторитетні вирішення у ситуативних завданнях.
3. Застосовувати власне розуміння стилів батьківства обранням одного чи двох аспектів свого власного батьківства для того, щоб змінити в разі необхідності.
4. Вести щоденник спостережень і ділитися здобутками з рештою навчальної спільноти.

#### ***Ключові положення***

1. Батьки є найвпливовішими людьми в житті власних дітей. Вони є першими вчителями, та їхній позитивний вплив є вирішальним для успіху їхніх дітей у школі та житті взагалі.
2. Існує чотири основних стилі батьківства, і тільки один із них – авторитетний стиль – є справді люблячим та плідним.
3. Стилi батьківства класифікуються відповідно до впливу на контроль

поведінки й чулість.

4. Більшість людей керується у своєму батьківстві тим шляхом, яким їх виховували власні батько та мати. Деякі люди надають перевагу стилю батьківства, що є протилежним до стилю батьківства їхніх батьків, в основному, якщо вони негативно реагували на цей стиль.

5. Батьківство є більш впливовим, ніж будь-які специфічні методики.

6. Зміна стилю батьківства потребує часу, зусиль та бажання.

### ***Ключові терміни***

**Стиль батьківства** – конкретний прояв батьківства, що характеризується рівнями контролю поведінки та чулістю.

**Контроль поведінки** – прагнення залучити дитину до родини за допомогою нагляду, керування та дисциплінування і протистояння дитині, що не слухається. Він вимірюється кількістю непарних тверджень в описі (Додаток 1А та 1В).

**Чулість** виховує індивідуальність, самоконтроль та самовпевненість за допомогою згоди, підтримки та задоволення специфічних потреб дитини.

Батьки, що відгукуються, хвилюються за емоційний стан їхньої дитини. Він вимірюється кількістю парних тверджень у описі (Додаток 1А та 1В).

### ***Додаткова інформація***

**Характеристики стилю батьківства** – Додаток 2А містить у собі чотири стилі батьківства та включає відповідно наступні характеристики:

- Контроль/Чулість
- Вид стосунків
- Спілкування
- Стандарти/Цінності
- Наслідки
- Любов/Дисципліна
- Воля/Особистість
- Характеристики

**Порядок підрахунку оцінки стилю батьківства** – Додаток 1В є декартовим графіком з двома осями: вісь Х – показує кількість контролю, що притаманний стилю батьківства, вісь У – кількість чутості, що притаманна стилю батьківства. Чим більша загальна кількість балів, тим більша цінність проявляється в певному стилі батьківства.

Зауважте, що єдиний квадрат, що містить цифри більші за 30, це верхній правий квадрат, що являє собою авторитетний стиль – люблячий та стійкий. У будь-якому іншому квадраті принаймні одна з цінностей є меншою за 30, що показує певну слабкість у даному стилі. Верхній лівий квадрат представляє поблажливий стиль – висока чутість, але низький контроль. Усунутий стиль низький у всьому. Владний – має високий показник у контролі, але низький у чутості. Результати різних батьків будуть знаходитися у різних квадратах, показуючи, яка з двох цінностей сильніша чи слабша за іншу. Аналізуючи це, вони будуть мати загальну уяву про те, де їм слід зростати, щоб покращити своє батьківство.

### **Історії чотирьох дітей**

Зараз ранок понеділка, й учні щойно увійшли у клас. Лунає дзвінок, як тільки-но діти уможцуються на своїх місцях. Давайте поспостерігаємо за ними, доки вчителька розпочне свою діяльність.

#### ***Павло***

Більшість учнів готується до того, щоб отримати вказівки від учителя, але замість того, щоб звертати увагу на вчителя, Павло намагається підтримувати розмову з одним із учнів, що сидить поруч. Здається, він не звертає уваги на те, що урок починається. Вчителька приструнює його, і він миттєво підкоряється, але як тільки-но вона повертається спиною, він продовжує шепотіти своєму другові. Друг попереджає його поглядом і намагається ігнорувати Павлові зусилля. Втопившись від прагнень відволікти свого друга, Павло бавиться з предметами, що лежать на його парті, ігноруючи прийняті правила поведінки у

класі, маючи свій власний план дій. Його тіло присутнє у класі, але його думки – десь поза класною кімнатою.

### ***Марина***

Марина сидить попереду. Вона виглядає зразковою ученицею. Дівчинка тяжко працювала над домашнім завданням під час вихідних і палко бажає отримати високі оцінки за нього. Вона побоюється того, що не буде знати правильної відповіді, якщо вчитель поставить їй запитання, й тому, коли вчителька ставить питання, вона не піднімає руки. Учителька оглядає клас і вирішує викликати Марину, щоб залучити її до роботи у класі. Марина вся напружується і дає правильну, але дуже нерішучу відповідь. Вона не зустрічається поглядом із очима вчительки й не може побачити там схвалення. Все, про що вона може думати, це її знервованість.

### ***Микола***

Микола сидить у класі позаду всіх. Йому там подобається, тому що він може хоч якось чином “сховатися” від погляду вчительки. Однак сьогодні вчителька розподіляє учнів на команди для роботи над завданням разом. Учніям подобається дух змагання, й вони очікують, яка ж з груп закінчить першою і швидко починають працювати. У своїй групі Микола не рухає свого стільця до кола, а залишає його поза групою. Він гойдається на стільці, граючись зі своїм олівцем, і не бере участі разом з рештою дітей. Його задовольняє те, що він надає можливість іншим працювати над завданням, і він сподівається, що все минеться без власної участі.

### ***Олена***

Учителька не здивована тим, що Оленчина група першою розв'язала завдання. Також її не дивує те, що Олена добровільно погодилася доповідати від її групи. Вона доброзичлива та впевнена учениця і завжди бажає брати участь у будь-якій діяльності, навіть у тих, які їй не знайомі. Вона не є найобдарованішою у класі, проте завжди одна з найкращих учнів. У неї тісні дружні стосунки з однокласниками, і дівчинка може поважно та безпосередньо

звертатися до вчителя, незважаючи на те, чи ситуація є офіційною, чи побутовою.

### Діяльність у малих групах

Ситуація для застосування призначеного стилю батьківства: Оксана повернулася додому зі школи із заплаканим обличчям. Мати дівчинки подивилася на неї запитливо. По дорозі зі школи додому Оксана забула свою сумку у трамваї. Це було не вперше, Оксана й раніше щось залишала у трамваї, коли вона відволікалася розмовами зі своїми друзями.

### Складіть Вашу власну ситуацію

1. Визначте загальну турботу батьків: \_\_\_\_\_
2. Перелік характеристик та елементів, на які слід звертати увагу:
  - a. Приємне та стале спілкування – обопільне
  - b. Чітке взаємне розуміння очікувань та обставин
  - c. Перевірка розуміння
  - d. Послідовність дій
  - e. Постійне натхнення співчутливими порадами

### Застосування в родині

Повертаючись назад до опису стилів батьківства, продумайте хвилинку про звички батьків та оберіть одну з проблем виховання, над якою Ви б хотіли попрацювати протягом наступних декількох тижнів.

Дайте відповіді на запитання, які допоможуть Вам прямувати ту поведінку, яку Ви маєте на увазі, на характеристики, що зазначені вище:

1. Як моя дитина розуміє проблему?
2. Що б я хотів бачити при зміні поведінки на кращу ?
3. Як я гідно можу відповідати моїй дитині любов'ю?
4. Як я можу забезпечити вікові бар'єри чи обмеження для моєї дитини?
5. Складіть план відповіді з погляду авторитетного стилю батьківства.

## ОПИС СТИЛЮ БАТЬКІВСТВА

### Як Вас виховували батьки?

<b>ВИ</b>	Дайте відповіді, як Вас виховували батьки
<b>ДИТИНА</b>	Дайте відповіді на запитання про те, як Ваша дитина ставиться до того, як Ви її виховуєте .

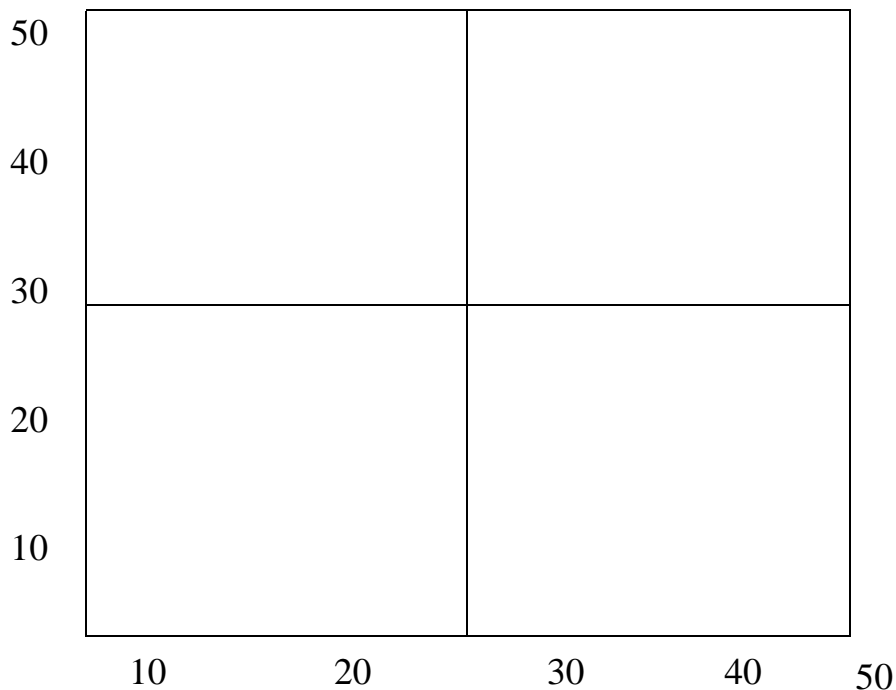
Проставте, будь ласка, бали кожному твердженню відповідно до:

**1 = зовсім не згоден, 2 = не згоден, 3 = не можу вирішити, 4 = згоден, 5 = цілком згоден**

		ВИ	ДИТИНА
1.	Мої батьки вважали, що за дітьми слід спостерігати, але не слід їх слухати		
2.	Мої батьки завжди заспокоювали та підтримували мене, коли я був сумним чи засмученим		
3.	Мої батьки карали мене фізично, коли бачили, що я не слухався		
4.	Мої батьки рідко виправляли мене й надавали мені можливість навчатися з моїх власних помилок		
5.	Мої батьки робили все можливе, щоб зробити мене переможцем		
6.	Було безпечно розповідати будь-що моїм батькам без страху бути покараним		
7.	Мої батьки навчили мене поважати їх та інших людей		
8.	Мої батьки, зазвичай, не звертали увагу на мою неслухняність доти, доки вона не ставала надмірною		
9.	Мої батьки навчили мене правильно поводитися майже у всіх ситуаціях		
10.	Мої батьки виправдовували мене перед дорослими, які були мною засмучені		
11.	Моя миттєва покора була дуже важливою для моїх батьків		
12.	Мої батьки завжди були люблячими зі мною		
13.	Мої батьки перевіряли, чи закінчив я передусім важливі речі		
14.	Мої батьки ніколи не цікавилися тими, кого я обирав собі в друзі		
15.	Мої батьки завжди сприймали лише мої найкращі прояви		
16.	Мої батьки дозволяли виражати мої емоції навіть тоді, коли я бентежив їх		
17.	Мої батьки навчили мене цінувати самоконтроль		
18.	Мої батьки сприймали мій гнів і дозволяли мені виражати його без побоювань		
19.	Мої батьки навчили мене цінностям та традиціям нашої культури		
20.	Мої батьки із задоволенням надали можливість обирати мою кар'єру та стиль життя		

### **АЛГОРИТМ ПІДРАХУНКУ СТИЛЮ БАТЬКІВСТВА**

Загальна кількість непарних тверджень:	ВИ	ДИТИНА
Загальна кількість парних тверджень:		


**ВИ:**

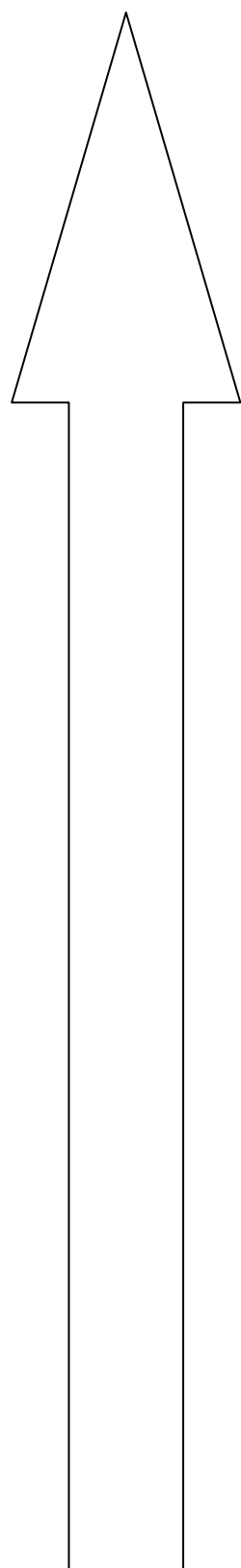
1. На нижній горизонтальній лінії вищенаведеного графіку (X вісь) поставте крапку (•) відповідно до кількості Ваших непарних відповідей.
2. На лівій вертикальній лінії вищенаведеного графіку (Y вісь) поставте крапку (•) відповідно до кількості Ваших парних відповідей.
3. А тепер проведіть лінію вгору з Вашої першої крапки (•) і перетніть лінією з другої крапки (•), поставте крапку (•) у місці перетину.

**ДИТИНА:**

1. На нижній горизонтальній лінії вищенаведеного графіку (X вісь) поставте хрестик (X) відповідно до кількості Ваших непарних відповідей.
2. На лівій вертикальній лінії вищенаведеного графіку (Y вісь) поставте хрестик (X) відповідно до кількості Ваших парних відповідей.
3. А тепер проведіть лінію вгору з Вашого першого хрестика (X) і перетніть лінією з другого хрестика (X), поставте хрестик (X) у місці перетину.

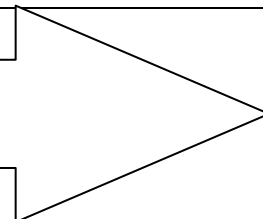


## ХАРАКТЕРИСТИКИ СТИЛЮ БАТЬКІВСТВА



<p><b>ПОБЛАЖЛИВИЙ СТИЛЬ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Низький контроль, висока чутливість</li> <li>• Батьки потурають у всьому, дитина керує</li> <li>• Обобічне спілкування</li> <li>• Декілька чи немає визначених стандартів чи цінностей</li> <li>• Відсутність аналізу вчинків</li> <li>• Постійний прояв любові, нестала дисципліна</li> <li>• Неприборкана воля та сильний характер</li> <li>• Терпимість та теплість</li> </ul> <p><b>ВПЛИВ НА ДИТИНУ:</b> низький самоконтроль, низька самоповага, нешанобливі взаємини, ненадійність, нездатність зважати на межі, низька відповідальність, низька шкільна успішність</p>	<p><b>АВТОРИТЕТНИЙ СТИЛЬ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Високий контроль, висока чутливість</li> <li>• Батьки є доступними; доброзичливий авторитет над дитиною</li> <li>• Обобічне ефективне спілкування</li> <li>• Чіткі стандарти, що базуються на хороших цінностях</li> <li>• Логічний чи природний аналіз причин поганої поведінки</li> <li>• Постійна любов та дисципліна</li> <li>• Сформована воля та сильний характер</li> <li>• Любов та сталість</li> </ul> <p><b>ВПЛИВ НА ДИТИНУ:</b> почуття власної гідності, самоконтроль, самостійність, здорові взаємини, якнайкраща успішність у школі</p>
<p><b>УСУНУТИЙ СТИЛЬ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Низький контроль, низька чутливість</li> <li>• Батьки є відстороненими</li> <li>• Мінімальне спілкування</li> <li>• Декілька чи немає визначених стандартів та цінностей</li> <li>• Непередбачувані наслідки</li> <li>• Мінлива любов та дисципліна</li> <li>• Несформована воля та уражений характер</li> <li>• Відстороненість та відсутність</li> </ul> <p><b>ВПЛИВ НА ДИТИНУ:</b> недостатнє почуття власної гідності та мотивації, труднощі у формуванні стосунків, постійна неслухняність та ненадійність, незадовільна успішність у школі</p>	<p><b>ВЛАДНИЙ СТИЛЬ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Високий контроль, низька чутливість</li> <li>• Батьки є недосяжними, такими, що залякують; вимагають суцільної покорі</li> <li>• Однобічне спілкування – від батьків до дитини</li> <li>• Негнучкі, дуже часто нерозсудливі стандарти</li> <li>• Різкі, часто нерозсудливі наслідки</li> <li>• Уникання проявів любові та негнучкі покарання</li> <li>• Зламана воля та характер</li> <li>• Домінування та нечутливість</li> </ul> <p><b>ВПЛИВ НА ДИТИНУ:</b> низька самоповага та самоконтроль, неслухняність, депресія, погані взаємини, помірна шкільна успішність</p>

**КОНТРОЛЬ ПОВЕДІНКИ – X вісь**



## **РОБОТА З ЩОДЕННИКОМ: МІРКУВАННЯ**

### **ПЕРШЕ: СТИЛІ БАТЬКІВСТВА**

У Вашому щоденнику запишіть те, що Ви дізналися про Ваш стиль батьківства, та дослідіть вплив Вас, як батьків, роздумами над наступними питаннями:

1. Який стиль батьківства Ви використовуєте найчастіше?
2. Які характеристики цього стилю Ви регулярно проявляєте?
3. Чи слід Вам посилювати чи послабляти контроль поведінки у Вашому теперішньому стилі?
4. Чи слід Вам посилювати чи послабляти чулість у Вашому теперішньому стилі?
5. Які характеристики Вашого теперішнього стилю Ви б хотіли змінити для того, щоб перейняти авторитетний стиль батьківства?
6. Який стиль батьківства був притаманний Вашим батькам?
7. Чи відрізняється Ваш стиль від їхнього чи ні? Чому?

### **ДРУГЕ: БАТЬКІВСЬКИЙ ВПЛИВ**

Чи маєте Ви намір впливати на Ваших дітей так само, як і Ваші батьки вплинули на Вас? Які речі з тих, що Вам передали батьки, Ви вважаєте важливими та гідними? (Якщо Ваші батьки не відповідали цим вимогам, можливо, хтось інший виховував Вас та допомагав закладати Ваші основні моральні та етичні принципи, стандарти, переконання, цінності, звички).

Деякі якості особистості, цінність яких визнається майже усіма, перераховані нижче. Чи передавали Вам деякі з них? Які з них Ви б хотіли передати Вашим власним дітям?

<b>СПІВЧУТТЯ</b>	<b>ПРОЩЕННЯ</b>	<b>ЧЕСНІСТЬ</b>	<b>СПІВПРАЦЯ</b>
<b>ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ</b>	<b>ІНІЦІАТИВНІСТЬ</b>	<b>ПОВАГА</b>	<b>НАПОЛЕГЛИВІСТЬ</b>

### **ТРЕТЄ: БАТЬКІВСЬКИЙ ВПЛИВ**

Батьки є першими та найбільш впливовими вчителями у житті своїх дітей. Оберіть собі одне прислів'я для подальшого розмірковування.

Запишіть декілька шляхів, як цей принцип застосовується у Вашому власному житті.

*Гни дерево, доки молоде, вчи дитя, поки мале.*

*Не навчив батько – не навчить і дядько.*

*Як батьки дружненькі, то й діти чемненькі.*

#### **ЧЕТВЕРТЕ: БАТЬКІВСЬКИЙ ВПЛИВ**

У нашій буденності дуже важко пригадати, що ефективно виховання дітей може мати наслідки, що мають проєкцію на все суспільство, але це правда. Сім'я – це базова одиниця будь-якого суспільства, де здорові, моральні та продуктивні люди народжуються та виховуються. Коли сім'ї виховують таких людей, все суспільство виграє від цього. Коли є достатньо громадян з присутньою високою моральністю та етичним підґрунтям, наслідки будуть корисними для суспільства. Нижче наведені дві цитати авторів, які писали в різні періоди історії. Перший писав у середині 19-го сторіччя, а інший у кінці 20-го.

*Як кажуть, людина могутня*

*І править землею та морем;*

*Вона править над усіма силами,*

*Що менші за неї;*

*Але саме рука, що гойдає колыску,*

*Це та рука, що править світом.*

**З “Що править світом?”, Вілліам Росс Уоллес, 1819-1881**

*“Ці «маленькі» люди, які ще не мають рис характеру та якостей, на яких так наполягає людство, насправді є єдиними, хто може змусити світ щось робити. І саме те, що відбувається між ними, й визначає характер кожної епохи та місця”.*

#### **П'ЯТЕ: ДІТИ НАВЧАЮТЬСЯ З ЖИТТЯ**

У нижче наведеному вірші йдеться про вплив батьків. Перегляньте його та вирішіть, що властиво Вашій родині і що б Ви хотіли зберігати й чого

позбутися. Запишіть цей перелік у Ваш щоденник, потім перечитайте вірш ще раз і подумайте ретельно над тим, чого не вистачає у Вашій родині, але Ви б хотіли, щоб це було присутнім. Додайте до Вашого позитивного переліку.

**Діти навчаються з життя**

*Якщо діти живуть з критикою,*

Вони навчаться засуджувати.

*Якщо діти живуть із ворожістю,*

Вони вчаться битись.

*Якщо діти живуть із глумом,*

Вони стають сором'язливими.

*Якщо діти живуть із соромом,*

Відчувають себе винними.

*Якщо діти живуть із підбадьоренням,*

Вони набувають впевненості.

*Якщо діти живуть із толерантністю,*

Вони навчаються терплячості.

*Якщо діти живуть з ухвалою,*

Вони навчаються бути вдячними.

*Якщо дітей сприймають,*

Вони навчаються любити.

*Якщо дітей заохочувати,*

Вони навчаться любити себе.

*Якщо діти живуть із чесністю,*

Вони навчаються правді.

*Якщо діти живуть у безпеці,*

Вони вірять в себе та інших.

*Якщо діти живуть у приязності,*

Вони дізнаються, що світ є найкращим місцем, щоб у ньому жити.

### **СЬОМЕ: ЗМІЦНЕННЯ ДУХУ**

Сильна воля є важливою, але характер не менш важливий. Прочитайте кожне прислів'я та запишіть Ваші думки з приводу того, про що в них йдеться.

Батькова та матчина молитва з моря викидає,  
а прокльони в калюжі топлять.

Як батько кричить, то й син гарчить, а як батько лається,  
то й син кусається.

Як кожне з цих прислів'їв передає вплив батьків на характер та поведінку їхніх дітей?

### ***РОБОТА З ЩОДЕННИКОМ: ДОСЛІДЖЕННЯ***

Як тільки-но Ви почнете роботу із Вашою дитиною із вдосконалення її поведінки та Вашого стилю батьківства, занотуйте Ваш досвід, що допоможе у Вашому просуванні та обміну досвідом з спільнотою однодумців. Нижче наведений стислий план, який допоможе Вам у вирішенні проблем.

1. Опишіть, якою є ситуація.
2. Як Ви поставилися до дитини?
3. Який стиль батьківства Ви використовували? Проаналізуйте Вашу відповідь згідно з конспектом цього уроку.
4. Якою була реакція Вашої дитини на втручання?
5. Щоб Ви змінили у наступний раз, коли це трапиться?
6. Що Ви зробите так само?

## Додаток Ф

(заняття побудовано на матеріалах з посібника “Майбутнє починається сьогодні”. – Міжнародний шкільний проект, 2006)

### **Тема: Найгірший випадок**

**Мета:** навчитися прогнозувати педагогічні ситуації; навчитися розрізняти різні “типажі” батьків (за матеріалами оповідання).

**Підготовка вчителя:** Підготувати текст оповідання, попередньо поділити його на уривки. З метою економії часу питання, які підлягають обговоренню, напишіть на дошці окремими блоками заздалегідь. Це заняття побудовано на основі довільного переказу притчі про блудного сина. У цьому переказі за першою частиною є шість альтернативних закінчень. Лише шоста, остання, збігається з біблійним варіантом.

### **Хід заняття**

**Слово вчителя:** Сьогодні ми з вами розглянемо конкретні ситуації, навчимося відрізняти типи батьківства та прогнозувати можливі варіанти реакції сторін. Для обговорення ми взяли найвідоміший приклад взаємин у родині для всіх часів, але, водночас, він є актуальним й дотепер. Це відома біблійна притча “Повернення блудного сина” Євангелія від Луки.

Ось три питання, які ви обміркуєте, доки я читатиму. Я попрошу декого з вас висловити свої думки, коли я прочитаю першу частину оповідання.

*[Напишіть на дошці наступні питання]*

1. Чому, на вашу думку, молодший син попросив свою частку батькового майна?
2. Як син став свинопасом?
3. Чому син вирішив повернутися додому?

*[Прочитайте оповідання]*

...В одного чоловіка було два сини. Одного дня молодший син прийшов до батька й попросив свою частку сімейного майна. Мабуть, він

просто хотів відразу стати самостійним, перескочити черетрадиційні перешкоди й відразу вступити в доросле життя. “Я зможу всього досягти сам, – думав він. Коли слухаюся батька, то все тягнеться надзвичайно довго. Хочу жити сам!”

Батько дав синові все, що той просив. Наступного дня молодший син вирушив у невідомі краї, щоб чимдалі відійти від свого батька. У далекій землі він був вільний і робив усе, що хотів. А хотів він якраз того, що вдома було йому заборонено. Він спробував усе те, від чого його застерігали. Він поспробував наркотики, вживав спиртні напої та мав сексуальні стосунки. Але це не пішло йому на користь. Коли закінчилися гроші, розсіялась і компанія, з якою він проводив час; у них були свої власні проблеми, й вони не хотіли перейматися його клопотами.

Справи молодого чоловіка йшли все гірше й гірше. Врешті-решт він дійшов до того, що пішов пасти свиней. Його господар дбав про нього не більше, ніж про тварин. Хлопець постійно голодував і був у відчаї. Одного разу він сидів на загорожі свинячої стайні й був такий голодний, що навіть корм для свиней здавався йому смачною їжею. Ось тоді-то він отямився й подумав: “У батька вдома навіть останній наймит живе краще, ніж я!”

Незабаром спогади про дім заповнили усе його єство. Хлопець не міг ні про що більше думати. Він почав мріяти про те, як повернеться додому, вимиється, їстиме домашні страви й ляже в теплу постіль. У мріях пройшов день, настала ніч. Проте й вночі його не покидала думка про те, як же підійти до батька? Що йому сказати? Як загладити свою провину? У темряві самих свиней не було видно, було лише чути рохкання та огидний сморід, а хлопець не помічав нічого, думаючи про зустріч з батьком. Подумки він повторював те, що скаже татові.

“Я все зіпсував, – твердив він. – Я не маю права навіть зватися твоїм сином. Прошу, якщо можеш, просто дай мені роботу – яку завгодно роботу. Прошу, тату!”

Погляньмо, чи у вас є відповіді на мої питання.

*[Вкажіть на перше питання і прочитайте його].*

1. Чому, на вашу думку, молодший син попросив свою частку батькового добра?

*[Попросіть 2-3 батьків відповісти].*

*[Повторіть те ж саме з питаннями 2 і 3].*

2. Як так сталося, що син став свинопасом?

3. Чому син вирішив повернутися додому?

**Учитель:** Перш ніж ми продовжимо читати оповідання, давайте поміркуємо над таким питанням: як, на вашу думку, може закінчитися ця історія сьогодні? Як сучасний батько може відреагувати на повернення сина? Подумайте, що сказав би ваш власний батько, якби ви чи ваш брат вчинив так, як той син з оповідання? Чи кожен батько повівся б так само? Щоб зробили чи сказали інші батьки?

(Вислухайте, не оцінюючи 3-5 відповідей, коротко запишіть зміст кожної на дошці).

Тепер, коли ми розглянули кілька можливих ситуацій, продовжимо читати історію. Далі буде кілька різних версій того, що могло б трапитися після того, як син повернувся й попросив пробачення у батька.

(На дошці запишіть наступні питання або вкажіть на рамку з питаннями, записаними раніше).

*Чого очікував син і що зробив батько?*

*Як описати коротко тип батька, зображеного в цьому варіанті?*

*Чи типова подібна ситуація для наших днів?*

Ось перший варіант того, як могла б закінчитися ця історія.

Добре обміркувавши слова, які він скаже батькові, хлопець прискорює кроки. Він поспішає до батьківського дому. Нарешті на видноколі з'являється будинок, і хлопець бачить, як літній чоловік рвучко розчиняє двері та біжить йому назустріч. Це батько! Можливо, і серце юнака сильніше б'ється в грудях, можливо, батько, зрештою, зрадіє зустрічі з ним. Як тільки батько наблизився достатньо близько для того, щоб його почути, хлопець



починає кликати свого тата. За кілька кроків від батька юнак починає підготовлену “промову”. Але він її так і не закінчив. Бо батькова рука, тверда від багаторічної важкої праці, різко піднімається, і могутній кулак б’є сина в обличчя і збиває його долілиць в дорожню пилюку. Батько з перекошеним від люті обличчям продовжує завдавати йому удару за ударом, доки син, заливаючись сльозами, не відповзає геть, а наздогін йому лунають батькові слова: “Як смієш ти з’являтися мені на очі після всього, що накоїв!”

Дайте трохи часу (1-2 хвилини) на обговорення та попросіть батьків дати відповіді на запитання. Особливу увагу приділіть опису типу батька, назвіть його (БАТЬКО, ЯКИЙ КАРАЄ).

А зараз – інший варіант цього оповідання. Подумайте: *Як, на вашу думку, почуватиметься син наприкінці цієї версії оповідання?* А також дайте відповіді на попередні питання.

Син поспішає до батькового дому. Залишилося зійти на останній пагорб перед маєтком батька, і юнак поривається бігти. Він не впізнає наймитів, що працюють на полях, але це не так важливо. Можливо, він мчить так швидко, що не може добре роздивитися їхні обличчя. Нарешті він біля будинку. На якусь мить зупинився, щоб перевести подих і втамувати хвилювання, яке охопило його саме в цей момент. Тоді він стукає в двері. За хвилину двері прочиняються – але на порозі стоїть незнайомиць. Юнак раптом згадав, що він весь брудний і обірваний. “Хіба це не дім мого батька?” – затинаючись, промовляє він. Хлопець називає батькове ім’я і просить провести до нього. Незнайомиць сердиться на неочікуване втручання, та перш ніж викинути непроханого гостя за ворота, хазяїн повідомляє, що його батько продав маєток і кудись переїхав з усіма домашніми. Ніхто не знає, де саме він оселився.

Прослухайте 3-4 відповіді на запитання. Знову запишіть на дошці підсумок почутого (під першим списком). Тип батька – ВІДСУТНІЙ БАТЬКО.

(Ситуація теж може бути типовою, наприклад, батьки-заробітчани).

**Учитель:** А зараз я запропоную вам третій варіант цього оповідання. Питання, над яким слід подумати, доки я читатиму: *“Чи була батькова відповідь справедливою? Чому?”* А також дайте відповіді на попередні питання.

Батько вдома, коли юнак стукає в двері. З кам'яним обличчям він вітає сина й вислуховує заготовлену промову. Батько погоджується з синою оцінкою того, що сталося, відводить йому куток у житлі для наймитів і дає роботу на полі. Спершу юнак щасливий: хоч одяг його дешевий, зате чистий. І хоча харчі прості, проте їх досить, і вони таки кращі за те, що він брав у свиней. Але з часом щастя зникає, а на його місце приходить тупий біль. День за днем він працює на полях, які могли б належати йому. Часто він бачить старшого брата, вбраного в пишні шати, який прогулюється з батьком і про щось захоплено розмовляє. І він міг би вести такі ж розмови, міг би мати ту ж дружбу й любов. Інколи й батько сам виходить у поля, де працюють наймити. І кожного разу, коли батько проходить повз нього, юнак працює з подвійною силою. Серце хлопця мало не рветься від болю, коли він крадькома поглядає на батька. Бо інколи він наважується думати, що колись його нинішні зусилля переважать минулий гріх, що колись батько погляне на нього, його кам'яне обличчя полагіднішає від співчуття, і в пітному наймиті він побачить свого сина. Юнак наважується сподіватися. Але батько завжди дивиться на нього згори вниз із кам'яним виразом на обличчі.

Вислухайте 2-3 відповіді, підведіть підсумок. За описом напишіть на дошці слова: СУВОРИЙ БАТЬКО.

**Учитель:** Зараз ми почуємо четвертий варіант цієї історії. *Як ви гадаєте, що зробить син наприкінці цього варіанту оповідання?*

Юнак повертається додому й зустрічає в полі батька. Він стоїть перед ним і, захлинаючись сльозами, промовляє слова, які заготував раніше. Тоді, схиливши голову, хлопець чекає на батькову відповідь. Але відповіді немає. Єдине, що він чує, – це голоси робітників та шелест колосся під теплим вітерцем. Він наважується крадькома зиркнути на батька. Вражений, юнак не

зводить з батька очей. А батько дивиться просто крізь нього на поля. “Тату...” – тремтячим голосом промовляє хлопець. “Тату!” Та батько його не чує. Син нерішуче простягає руку й торкається батька, тоді тягне його за рукав. Але батько не рухається, і навіть ознаки нема, що він відчув дотик. Неначе хлопець умить став невидимим. Він бачить батька, бачить, як той працює. Та батько його не бачить, не чує його голосу. Юнак падає на землю до батькових ніг. “Батьку... Тату, прошу, почув мене!” – схлипує він. Але батько розвертається і йде до будинку. “Батьку!” – кричить юнак. Відповіді немає.

Вислухайте 2-3 відповіді. Попросіть когось підвести підсумок. За його описом напишіть на дошці слова: БЕЗСЕРДЕЧНИЙ БАТЬКО.

**Учитель:** Послухайте наступний варіант цієї притчі. Поки я читатиму, поміркуйте над наступним: *що б ви, на місці сина, сказали батькові наприкінці цього варіанту оповідання?* А також дайте відповіді на попередні питання.

Юнак вирушає додому, знаходить батька й починає свою сповідь. Говорячи, він не може підвести очей на батька. Коли хлопець закінчує заготовлену промову, чується ридання. Він підводить погляд – і бачить, що батько плаче. Хлопець простягає до нього руки, і батько падає йому на груди. “Все буде добре,” – думає юнак. “Батько все ще любить мене!” Але тут батько починає щось бурмотіти крізь сльози. Спершу син не може розібрати жодного слова. Потім він чує: “Вибач, синку... Як би я хотів хоч якось тобі допомогти...” Юнак робить крок назад. Він спантеличений і намагається зрозуміти, що ж саме батько має на увазі. “Я дав тобі усе, чого ти просив; нічого не залишив”, – продовжує батько. – Я вже більше нічим не можу тобі допомогти. О, як шкода, що я нічого не можу зробити!” Юнак відчуває, як ці слова холодною хвилею накривають його. Він розуміє, що батько безпорадний і не може нічого змінити. Всі шанси втрачено.

Знову вислухайте 2-3 відповіді. Попросіть когось з батьків підвести підсумок. За його описом напишіть на дошці слова: БЕЗПОРАДНИЙ БАТЬКО.

Потім читаєте останній варіант цього повідання.

Біля батьківського поля юнак уповільнює ходу. Він не знає, як батько зустрине його. Але він змушує себе ступати крок за кроком уперед в ритмі слів зізнання, які все лунають у його голові. Хлопець все ще далеко від рідної домівки. Раптом він бачить хмарину куряви на шляху – якийсь чоловік біжить йому назустріч. Хмарка пилу все наближається, і юнак бачить свого батька. Він зупиняється серед шляху. Його коліна тремтять.

Хлопець намагається узяти себе в руки, передчуваючи побої або кам'яну мовчанку, і його голос тремтить. “Батьку, я згрішив проти неба і проти тебе. Я не вартий зватися твоїм сином...” Далі він не може вимовити й слова, бо не встиг він навіть почати мову, як батько міцно обіймає його. Не тільки синові очі наповнюються сльозами каяття за свій гріх. Сльози радості котяться з батькових очей і падають на сплутане волосся сина. Батько радісно гукає на слуг і наказує їм приготувати свято, а тоді накидає свій плащ на плечі сина – свого сина, котрий нарешті повернувся додому.

Попросіть когось із батьків підвести підсумок. За його описом напишіть на дошці слова: БАТЬКО, ЯКИЙ ПРОЩАЄ.

**Слова учителя:** Отже, ми охарактеризували кожний з типів батька:

- батько, який карає;
- відсутній;
- суворий (безжальний, вимогливий);
- безсердечний;
- безпорадний;
- батько, який прощає.

З'ясували, що на подібні типи батьків ми натрапляємо й в нашому житті, й ви навели приклади. Пригадайте, яким був ваш батько. Який тип

стосунків був у вас з татом? Ми з вами навчилися прогнозувати почуття та вчинки сина на той чи інший тип поведінки батька.

Протягом наших занять ми з'ясували, що сучасні підлітки живуть у світі спокус, хочуть мати все й одразу, не вважають авторитетними батьків і через те часто опиняються в ролі “блудного сина” з розглянутої нами біблійної притчі. Звісно, вона про нашого Небесного Отця. Але чи це не є прикладом тієї безумовної та мудрої любові, на яку чекають від нас наші власні діти, навіть тоді, коли вони збилися з правильного шляху?

### ***Висновок:***

Відвідуючи батьківську школу, ми відшукали шляхи до серця підлітка; навчилися виказувати їм свої почуття; з'ясували: “Який він, сучасний підліток?” і “Чому він такий?”; пригадали свій власний підлітковий вік з його переживаннями, радощами й негараздами та розповіли, чого ми чекали від власних батьків у той час.

Більшість батьків люблять своїх дітей, але спостереження доводять, що часто підлітки не відчують, що їх люблять. Для того щоб знайти шлях до серця підлітка, потрібно навчитися проявляти до них свою любов різними способами та дуже щиро. Любити підлітків набагато складніше, ніж любити молодших дітей: вони активні, в них дуже часто змінюється настрій, вони прагнуть незалежності та самовизначення. Але діти підліткового віку надзвичайно потребують батьківської любові, підтримки та розуміння, що є складовими щастя сімей, де ростуть підлітки.

Отже, як висновок, зазначимо, що лише взаємини, побудовані на любові та розумінні, допоможуть нам і нашим дітям пережити цей нелегкий, але дуже цікавий і прекрасний ПІДЛІТКОВИЙ ВІК!

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдюкова Н. В. Психологічні особливості соціалізації сучасного підлітка : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 “Соціальна психологія” / Н. В. Абдюкова ; Київський національний ун-т імені Тараса Шевченка. – К., 2000. – 16 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности : проблемы методологии, теории и исслед. реал. личности : избр. психол. тр. / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК., 1999. – 216 с. – (Серия: Психологи Отечества : избр. психол. тр. в 70 т.).
3. Акимов М. К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход / М. К. Акимов, В. Т. Козлова. – М. : Знание, 1992. – 80 с.
4. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти : монографія / О. В. Акімова. – Вінниця : [Балюк І. Б.], 2007. – 351 с.
5. Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии / под ред. Л. Я. Коломинского. – Минск : Высшая школа, 1980. – 176 с.
6. Алексеев Н. А. Понятие личностно-ориентированного обучения / Н. А. Алексеев // Завуч. – 1999. – № 3. – С. 113-126.
7. Алфімов В. М. Організація роботи вихователя ліцеїстів / В. М. Алфімов. – К. : Домінанта, 1995. – 159 с.
8. Амонашвілі Ш. Істина школи / Ш. О. Амонашвілі. – К. : А. М. Богданова, 2005. – 72 с.
9. Амонашвили Ш. А. Педагогика Светлого Сердца / Ш. А. Амонашвили. – Винница : Континент-Прим, 2004. – 48 с.
10. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили. – К. : Освіта, 1988. – 111 с.

11. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с.
12. Андреева Г. М. Социальная психология : учебн. для студ. фак. психологии ун-тов / Г. М. Андреева. – М. : МГУ, 1980. – 413 с.
13. Асмолов А. Г. Психология личности : принципы общепсихологического анализа : учебн. для студ. вузов, обуч. по спец. “Психология” / А. Г. Асмолов. – М. : МГУ, 1990. – 367 с.
14. Бабанский Ю. К. Педагогическая наука и творчество учителя / Ю. К. Бабанский // Советская педагогика. – 1987. – № 2. – С. 3-8.
15. Балл Г. О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці / Г. О. Балл // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти : наук.-метод. збірник / ред. І. А. Зязюн та ін. ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1994. – С. 98-100.
16. Балл Г. О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти / Г. О. Балл // Освіта та управління. – 1997. – № 1. – С. 21-23.
17. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта / Г. О. Балл // Психолог. – 2002. – № 40. – С. 3-5.
18. Баранов С. П. Педагогика : учебн. пособие / С. П. Баранов, Л. Р. Болотина, В. А. Сластенин. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1987. – 368 с.
19. Баранова О. Малюнок сім'ї : діагностика міжособистісних взаємин дітей у сім'ї / О. Баранова // Психолог. – 2005. – № 2. – С. 18-24.
20. Бачинська Є. М. Організаційно-методичні засади підготовки вчителів до класного керівництва в системі підвищення кваліфікації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Євгенія Миколаївна Бачинська ; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2004. – 20 с.

21. Безкоровайна О. Особистісне самоствердження учня – актуальна проблема сучасного виховання / О. Безкоровайна // Світ виховання. – 2007. – № 3 (22). – С. 12-17.
22. Белкин А. С. Ситуация успеха : как ее создать : кн. для учителя / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
23. Бех І. Д. Виховання особистості : в 3-х кн. : навч.-метод. видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1. : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. – 280 с.
24. Бех І. Д. Виховання особистості : в 3-х кн. : навч.-метод. видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2. : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. – 344 с.
25. Бех І. Д. Виховання особистості : сходження до духовності : наук. видання. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
26. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 5-14.
27. Бех І. Вчинок у вихованні гуманістично спрямованої особистості / І. Бех // Світ виховання. – 2004. – № 1. – С. 9-15.
28. Бех І. Д. Концепція виховання особистості / І. Д. Бех // Рідна школа. – 1991. – № 1. – С. 12-15.
29. Бех І. Метод педагогічного умовляння у вихованні особистості / І. Бех // Світ виховання. – 2007. – № 3 (22). – С. 6-11.
30. Бех І. Д. Науковий підхід – запорука виховного успіху педагога / І. Д. Бех // Початкова школа. – 1999. – № 11. – С. 1-5.
31. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-метод. посібник / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
32. Бех І. Д. Педагогіка успіху : виховні втрати та їх подолання / І. Д. Бех // Світ виховання. – 2004. – № 5. – С. 6-12.
33. Бех І. Д. Проблема методів виховання в сучасній школі / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 136-141.



34. Бех І. Д. Психологічний супровід особистісно зорієнтованого виховання / І. Д. Бех // Початкова школа. – 2003. – № 3. – С. 1-6.
35. Бех І. Д. Стадії професійної готовності вчителя / І. Д. Бех // Освіта. – 1999. – № 11 (листопад). – С. 7.
36. Битинас Б. П. Введение в философию воспитания / Б. П. Битинас. – М. : Центр духовных ценностей, 1996. – 141 с.
37. Битинас Б. П. Структура процесса воспитания / Б. П. Битинас. – Каунас : Швиеса, 1984. – 190 с.
38. Білецька І. О. Методи і засоби особистісно орієнтованого виховання : навчально-методичний посібник / І. О. Білецька, О. М. Коберник. – Умань : Жовтий, 2009. – 148 с.
39. Біруля В. В. Формування у підлітків ціннісних орієнтацій засобами художньої літератури у позанавчальний час : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Вікторія Володимирівна Біруля ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 22 с.
40. Богуславский М. В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX в. / М. В. Богуславский // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 11-17.
41. Бодалев А. А. Личность и общение : избранные труды / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 271 с.
42. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 23-31.
43. Бойко А. Виховання суб'єкт-суб'єктні відносини вчителів і учнів як основа модернізації освітньої галузі в Україні / А. Бойко // Початкова школа. – 2004. – № 4. – С. 4-8.
44. Бойко А. Парадигмальні напрями виховання : варіанти вибору / А. Бойко // Рідна школа. – 2001. – № 3. – С. 7-10.
45. Болдирев М. І. Класний керівник / М. І. Болдирев. – К. : Радянська школа, 1982. – 252 с.

46. Болдырев Н. И. Методика воспитательной работы в школе : учебн. пособие для студ. пед. ин-тов / Н. И. Болдырев. – 2-е изд., исправл. и доп. – М. : Просвещение, 1981. – 223 с.
47. Бондаревская Е. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. Бондаревская. – М. ; Ростов-на-Дону : Творческий центр “Учитель”, 1999. – 560 с.
48. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17-24.
49. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29-36.
50. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна і вікова психологія” / І. С. Булах ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 42 с.
51. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2002. – 1440 с.
52. Виховна система школи / упоряд. В. Григораш. – Х. : Основа, 2005. – 128 с.
53. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. / О. І. Вишневський. – 3-є вид., доопр. і доп. – К. : Знання, 2008. – 568 с.
54. Вознесенська О. Особливості арт-терапії як методу / О. Вознесенська // Психолог. – 2005. – № 39. – С. 5-8.
55. Волков Б. С. Психология подростка : учеб. пособие / Б. С. Волков. – 3-е изд., исправл. и доп. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 160 с.
56. Воробей В. И. Формирование у студентов педагогических институтов умений и навыков организации воспитательной работы с учащимися в процессе непрерывной педагогической практики : автореф. дисс. на

- соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / В. И. Воробей ; НИИ педагогики УССР. – К., 1989. – 16 с.
57. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
  58. Газман О. С. Содержание деятельности и опыт работы освобожденного классного руководителя (воспитателя) : методические рекомендации / О. С. Газман, В. Д. Иванов. – М. : Новая школа, 1992. – 114 с.
  59. Галич Т. В. Обережно: підліток! : методичний посібник / Т. В. Галич. – Вінниця : ВОПОПП, 2009. – 54 с.
  60. Галич Т. Педагогічна творчість у контексті реалізації особистісно орієнтованих навчально-виховних технологій / Т. В. Галич // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : збірник наукових праць / ред. кол. О. Г. Мороз, Н. В. Гузій (відпов. ред) та ін. – К. : НПУ, 2004. – Вип. 2 (12). – С. 15-19. – (Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики).
  61. Галич Т. Підготовка класних керівників до роботи з підлітками в умовах реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання в загальноосвітніх школах / Т. В. Галич // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя / гол. ред. Є. І. Коваленко – Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2007. – Вип. 4. – С. 41-43. – (Серія “Психолого-педагогічні науки”).
  62. Галич Т. Підготовка майбутніх учителів до виховної роботи з підлітками в процесі педагогічної практики в загальноосвітній школі / Т. В. Галич // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського. – Київ ; Вінниця : Планер, 2005. – Вип. 8. – С. 236-241.

63. Галич Т. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної виховної роботи з підлітками під час педагогічної практики / Т. В. Галич // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського. – Київ ; Вінниця, 2006. – Вип. 10. – С. 282-286.
64. Галич Т. Проблеми особистісної орієнтації виховання в історії психолого-педагогічної думки / Т. Галич // Наукові записки : зб. матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів (Вінниця, 1-3 квітня 2008 року) / [за ред. Г. С. Тарасенко, Л. В. Любчак та ін.] ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки і психології. – Вінниця : ВДПУ імені М. Коцюбинського, 2008. – Вип. 6, ч. 1 – С. 46-50. – (Серія “Початкове навчання”).
65. Галич Т. Психологічні особливості педагогічної взаємодії класного керівника з підлітками у контексті реалізації особистісно орієнтованого виховання / Т. В. Галич // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць / редкол.: О. В. Сухомлинська та ін. ; АПН України, Ін-т проблем виховання. – К., 2005. – Вип. 8, кн. 2. – С. 268-271.
66. Галич Т. Психолого-педагогічні засади взаємодії класного керівника з підлітками в процесі реалізації особистісно орієнтованого виховання / Т. В. Галич // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць / ред. кол. Г. Г. Філіпчук, І. С. Руснак [та ін.]. – Чернівці : Рута, 2006. – Вип. 300. – С. 15-21. – (Серія “Педагогіка та психологія”).
67. Галич Т. Роль вожатської роботи в процесі становлення особистості підлітка / Т. Галич // Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів : матеріали III регіональної науково-практичної

- конференції (м. Бар, 27 квітня 2006 р.) / [гол. ред. М. Х. Комісарчук] ; Вінницький держ. пед. ун-т імені М. Коцюбинського, Глухівський держ. пед. ун-т, Барський гуманітарно-педагог. коледж імені М. Грушевського. – Бар : БГПК ім. М. Грушевського, 2006. – С. 220-222.
68. Галич Т. Роль класного керівника в процесі соціалізації особистості підлітка / Т. Галич // Психолого-педагогічні аспекти соціалізації особистості в умовах сучасного суспільства : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конференції (Вінниця, 21-22 травня 2009 року) / за ред. М. І. Томчука. – Вінниця : ВОПОПП, 2009. – С. 51-55.
  69. Галич Т. Співпраця з батьківською громадою в контексті особистісно орієнтованого підходу до підлітків у системі виховної роботи класного керівника / Т. Галич // Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів : матеріали II регіональної науково-практичної конференції (м. Бар, 22 квітня 2005 року) / [гол. ред. М. Х. Комісарчук] ; Вінницький держ. пед. ун-т імені М. Коцюбинського, Глухівський держ. пед. ун-т, Барський гуманітарно-педагог. коледж імені М. Грушевського. – Бар : БГПК ім. М. Грушевського, 2005. – С. 106-109.
  70. Галич Т. Співпраця школи із сім'єю підлітка (з досвіду роботи ЗОШ № 3 м.Вінниці) / Т. Галич // Наукові записки : зб. матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів (Вінниця, 12 квітня 2005 року) / [за ред. Г. С. Тарасенко, Л. В. Любчак та ін.] ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, факультет підготовки вчителів початкових класів. – Вінниця : ВДПУ імені М. Коцюбинського, 2005. – Вип. 3. – С. 43-45. – (Серія “Початкове навчання”).
  71. Галич Т. Творчий підхід учителя до професійно-педагогічного спілкування з дітьми / Т. Галич // Актуальні проблеми формування творчої особистості вчителя початкових класів : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції (26-27 жовтня 2005 року) / ред. кол. Г. С. Тарасенко, В. Г. Волочай та ін. ; Вінницький

- державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського. – Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2005. – Вип. 3. – С. 38-40.
72. Галич Т. Формування у майбутніх педагогів умінь взаємодії з батьківською громадою / Т. Галич // Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (Вінниця, 2-3 квітня 2009 року) / ред. кол.: Г. С. Тарасенко, А. М. Коломієць, В. І. Шахов та ін. ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки і психології. – Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2009. – С. 181-184.
  73. Галузяк В. М. Педагогіка : навч. посіб. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 2-ге вид., випр. і доп. – Вінниця : Книга-Вега, 2003. – 416 с.
  74. Гальперин П. А. Введение в психологию / П. А. Гальперин. – М. : МГУ, 1976. – 150 с.
  75. Гершунский Б. С. Общечеловеческие ценности в образовании / Б. С. Гершунский, Р. Шейерман // Педагогика. – 1992. – № 5-6. – С. 3-13.
  76. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский ; РАН, Институт теории образования и педагогики. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
  77. Гільбух Ю. З. Шкільний клас : як пізнати й виховати його душу / Ю. З. Гільбух, О. В. Киричук ; АПН, Ін-т психології. – К. : Перспектива, 1996. – 208 с. – (Учитель і психодіагностика ; № 7).
  78. Гликман И. З. Теория и методика воспитания : учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. З. Гликман. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 176 с.

79. Години спілкування в 5-8 класах / упор.: Л. Шелестова, Н. Чиренко. – К. : Шкільний світ ; Л. Галіцина, 2006. – 128 с. – (Бібліотека “Шкільного світу”).
80. Голубев Н. К. Введение в диагностику воспитания / Н. К. Голубев, Б. П. Битинас. – М. : Педагогика, 1989. – 157 с.
81. Гончаренко С. У. Гуманізація загальної середньої освіти / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований // Початкова школа. – 1995. – № 3. – С. 4-10.
82. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ ; Вінниця : Вінниця, 2008. – 278 с.
83. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко ; гол. ред. С. Головка. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
84. Гончарова С. Б. Зарождение личностного подхода в русской классической педагогике и культуре XVII-XIX веков / С. Б. Гончарова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С. 27-29.
85. Городня О. Без покарань і заохочень вчать діти в єдиному поки що в Україні навчальному закладі – школі Монтесорі / О. Городня // Сім'я. – 1997. – № 2. – С. 11-12.
86. Горшкова О. Г. Гуманізація педагогічної діяльності класного керівника зі старшокласниками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. Г. Горшкова ; Луганський держ. педагогічний ін-т імені Т. Г. Шевченка Східноукраїнського ун-ту. – Луганськ, 1998. – 15 с.
87. Гузій Н. В. Емоційна культура вчителя-вихователя як емотивна складова педагогічного професіоналізму / Н. В. Гузій // Наукові записки : [зб. наук. праць / за ред. М. І. Сметанського (гол. ред.), Н. Г. Ничкало та ін.] ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця : Гіпаніс, 2003. – Вип. 8 – С. 86-91. – (Серія “Педагогіка і психологія”).

88. Гузій Н. В. Імідж у системі професійної культури вчителя / Н. В. Гузій // Імідж сучасної школи : практико-зорієнтований посібник / за ред. І. Г. Єрмакова. – К., 1997. – С. 282-287.
89. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Н. В. Гузій ; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2007. – 40 с.
90. Гузій Н. В. Культура поведінки учителя-вихователя як конативний компонент педагогічного професіоналізму / Н. В. Гузій // Наука і сучасність : зб. наук. пр. НПУ імені М. П. Драгоманова. – К. : Логос, 2003. – Т. XXXVI. – С. 3-14.
91. Гузій Н. В. Особистісно-орієнтовані технології дидактичної підготовки майбутнього педагога : методичний посібник / Н. В. Гузій ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова ; кафедра педагогічної творчості. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 46 с.
92. Гузій Н. В. Педагогічна компетентність у структурі професіоналізму учителя-вихователя / Н. В. Гузій // Соціалізація особистості : зб. наук. праць / Міністерство освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Логос, 2003. – Т. XIX. – С. 81-94.
93. Гузій Н. В. Програма вивчення сформованості основ професіоналізму майбутнього педагога : методичні рекомендації / Н. В. Гузій. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – 64 с.
94. Гузій Н. В. Професіоналізм вчителя-вихователя як психолого-педагогічний феномен думки / Н. В. Гузій // Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. / ред. кол. Н. В. Гузій (відп. ред.) та ін. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – Вип. 8. – С. 3-14.
95. Гузій Н. В. Сутність і зміст професіоналізму особистості педагога / Н. В. Гузій // Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. / ред. кол. Н. В. Гузій (відп. ред.) та ін. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – Вип. 9. – С. 3-13.



96. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / ред.-сост. Е. И. Соколова ; под общ. ред. д-ра пед. наук Н. Л. Селивановой. – М. : Пед. общество России, 1998. – 336 с.
97. Гуменюк Л. Створення виховного середовища як засобу розвитку учня / Л. Гуменюк // Світ виховання. – 2007. – № 3 (22). – С. 33-38.
98. Гуревич К. М. Индивидуально-психологические особенности школьников / К. М. Гуревич. – М. : Знание, 1988. – 80 с.
99. Гурлева Т. Дівчинка-підліток : проблеми віку і профілактика важковиховуваності / Т. Гурлева. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.
100. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль ; вступ. ст. А. М. Бабкина, В. П. Вомперского. – Репр. изд. – М. : Терра, 1995. – Т. 2. – 779 с.
101. Демченко О. П. Підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах I-II рівнях акредитації до особистісно зорієнтованого виховання дітей // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти, Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – Київ-Вінниця : Вінниця, 2003. – Вип. 3.
102. Дем'янюк Т. Духовно-моральне виховання особистості : інноваційний підхід / Т. Дем'янюк, Л. Мельничук, М. Байрамова // Позакласний час плюс. – 2008. – № 11. – С. 2-44.
103. Дем'янюк Т. Інновації у виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу / Т. Дем'янюк, Є. Каменська, С. Кириленко // Світ виховання. – 2006. – № 4 (17). – С. 24-32.
104. Дем'янюк Т. Оновлення парадигми виховання відповідно до вимог часу / Т. Дем'янюк // Світ виховання. – 2004. – № 1. – С. 20-24.

105. Дереклеева Н. И. Классный руководитель : основные направления деятельности / Н. И. Дереклеева. – М. : Вербум, 2001. – 64 с.
106. Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ століття”. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
107. Деркач О. О. Педагогіка творчості : арт-терапія на допомогу вчителю, соціальному педагогу, практичному психологу : навчально-методичний посібник / О. О. Деркач. – Вінниця : ВДПУ, 2006. – 60 с.
108. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
109. Дичківська І. Через свободу і самостійність : розвиток індивідуальності дитини в теорії і практиці М. Монтесорі / І. Дичківська // Дошкільне виховання. – 1993. – № 5. – С. 6.
110. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : кн. для вчителя : навч. посібник / В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, А. Г. Волинець, О. В. Киричук та ін. ; АПН України, Інститут психології ім. Г. С. Костюка. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.
111. Дистервег А. О самосознании учителя // А. Дистервег. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег ; сост. В. А. Ротенберг ; общ. ред. Е. Н. Медынского. – М. : Учпедгиз, 1956. – С. 309-320.
112. Дмитрик І. С. Технологія виховного процесу / І. С. Дмитрик, Я. І. Бурлака. – К. : КДЛП, 1991. – 67 с.
113. Добсон Дж. Не бойтесь быть строгими : советы родителям : [пер с англ.] / Джеймс Добсон ; [пер. с англ. А. Ю. Другова]. – М. : Центр общечеловеческих ценностей, 1996. – 332 с.
114. Драгоманов М. П. Народні школи на Україні серед життя і письменства в Росії / М. П. Драгоманов // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ-ХХ ст.) : хрестоматія / упор. Л. Д. Березовська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – С. 13-29.
115. Драгунова Т. Проблема конфликта в подростковом возрасте / Т. Драгунова // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 25-38.

116. Дубасенюк О. А. Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності педагога / О. А. Дубасенюк // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 91-95.
117. Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04. “Теорія і методика професійної освіти” / О. А. Дубасенюк ; Житомирський держ. пед. ін-т імені І. Франка. – К., 1996. – 444 с.
118. Елканов С. В. Профессиональное самовоспитание учителя / С. В. Елканов. – М. : Просвещение, 1986. – 143 с.
119. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов : учеб. пособие / О. Ю. Ермолаев ; Московский психолого-социальный институт. – 2-е изд., испр. – М.: Изд-во Флинта, 2003. – 336 с.
120. Жидкова Е. Первые шаги в педагогике М. Монтессори / Е. Жидкова // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 9. – С. 86.
121. Закон України “Про виховання” : проект // Освіта України. – 2004. – 14 вересня. – С. 4-6.
122. Закон України “Про загальну середню освіту” // Освіта України. – 1999. – 23 червня.
123. Захаренко О. А. Слово до нащадків / О. А. Захаренко ; упоряд. Н. М. Чепурна ; АПН України, Міністерство освіти і науки України, Головне управління освіти і науки Черкаської обласної держ. адміністрації, Черкаський обласний ін-т післядипломної освіти педагогічних працівників. – К. : Богданова А. М., 2006. – 216 с.
124. Зязюн І. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 1. – С. 11-24.
125. Иванов И. Педагогика коллективных творческих дел : кн. для учителя / И. Иванов. – К. : Освіта, 1992. – 95 с.
126. Индивидуальный подход к детям в воспитательно-образовательном процессе детского сада : методические рекомендации / под ред. В. К. Котырло, С. В. Кулачковой. – К. : Рад. школа, 1989. – 88 с.

127. Каган М. С. Общение как ценность и как творчество / М. С. Каган, А. М. Эткинг // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 25-34.
128. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никаноров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
129. Каплінський В. В. Натяк як прийом підсилення ефективності методів виховання / В. В. Каплінський // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського : зб. наук. праць / гол. ред. М. І. Сметанський. – Вінниця, 2005. – Вип. 16. – С. 146-151. – (Серія “Педагогіка і психологія”).
130. Каплінський В. В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками : шукаємо рішення : навчальний посібник для майбутніх учителів / В. В. Каплінський. – 4-е вид. – Вінниця, 2007. – 78 с.
131. Капралова Р. М. Работа классного руководителя с родителями / Р. М. Капралова. – М. : Просвещение, 1980. – 190 с.
132. Капська А. Й. Основні закономірності моделювання виховного процесу / А. Й. Капська // Нові технології навчання. – К. : ІЗМН, 1995. – С. 9-96.
133. Караковский В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! : теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, И. Л. Селиванова. – М. : Новая школа, 1996. – 160 с.
134. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посібник / С. Г. Карпенчук. – 2-е вид., доповн. і переробл. – К. : Вища школа, 2005. – 343 с.
135. Келеси М. Особенности рефлексии как формы самопознания личности : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология, история психологии” / М. Келеси ; Киевский ун-т имени Т. Шевченко. – К., 1996. – 16 с.
136. Кемпбелл Р. Як по-справжньому любити свого підлітка : [пер. з англ.] / Р. Кемпбелл. – Черкаси : Смірна, 2005. – 158 с.

137. Кириченко І. Ситуація успіху : методичні рекомендації педагогам і батькам щодо створення ситуації успіху / І. Кириченко // Директор школи. – 2001. – № 17. – С. 10-17.
138. Кірдан О. Л. Виховні функції класного керівника в навчальних закладах України (середина ХІХ – початок ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Олена Леонідівна Кірдан ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2002. – 17 с.
139. Кіт Г. Г. Творчість учителя як засіб формування творчої особистості школяра / Г. Г. Кіт // Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : збірник наукових статей / укл. П. В. Дмитренко та ін. – К. : НПУ, 1999. – Ч. III. – С. 106-112.
140. Кіт Г. Г. Творчість учителя як умова реалізації особистісно орієнтованої педагогіки / Г. Г. Кіт // Творчість, духовність, гуманізм в просторі освіти : збірник доповідей науково-практичної конференції : у 2-х томах. – Вінниця : Універсум-Вінниця, 1998. – Т. 2. – С. 110-113.
141. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кічук. – К. : Либідь, 1991. – 95 с.
142. Класному руководителю о воспитательной системе класса : метод. пособие / под ред. Е. Н. Степанова. – М. : Педагог. поиск, 2000. – 160 с.
143. Книга класного керівника : довідково-методичне видання / упоряд.: С. Кириленко, Н. Косарева. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 560 с.
144. Коберник О. М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі : навч.-метод. посіб. / О. М. Коберник ; наук. ред. О. В. Киричук. – К. : Науковий світ, 2001. – 182 с.
145. Кобзар Б. С. Класний керівник / Б. С. Кобзар. – К. : Інститут проблем виховання АПН України, 2001. – 257 с.
146. Кобзар Б. С. Позакласна та позашкільна виховна робота / Б. С. Кобзар. – К. : Знання, 1973. – 179 с.

147. Коваленко С. Є. Сучасні педагогічні технології та їх застосування у виховній роботі закладу / С. Є. Коваленко // Позакласний час плюс. – 2008. – № 7. – С. 15-26.
148. Ковальова А. В. Педагогічні умови самореалізації старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : дис... канд. пед. наук : 13.00.07 / Антоніна Валеріївна Ковальова ; Східноукраїнський національний ун-т ім. Володимира Даля. – Луганськ, 2005. – 20 с.
149. Козлов Н. И. Книга для тех, кому нравится жить, или психология личностного роста / Н. И. Козлов. – М. : АСТ-ПРЕСС, 2000. – 352 с.
150. Коменський Я. А. Материнська школа : [пер. с нем.] // Коменський Я. А. Избранные педагогические сочинения. : в 2-х т. / Я. А. Коменский ; под ред. А. И. Пискунова. – М. : Педагогика, 1982. – Т.1. – С. 229-237.
151. Кон И. С. Психология старшеклассника : пособ. для учителей / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 192 с.
152. Константинов Н. История педагогики : учеб. для студентов пед. ин-тов / Н. Константинов, Е. Медынский, М. Шабаева. – 5-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1982. – 447 с.
153. Концепція національного виховання // Початкова школа. – 1994. – № 7. – С. 48-52.
154. Концепція позакласної виховної роботи загальноосвітньої школи // Рад. школа. – 1991. – № 6. – С. 48-55.
155. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
156. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
157. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 940 с.

158. Красовицький М. Ю. Виховна робота в школі : досвід і проблеми : кн. для вчителя / М. Ю. Красовицький. – К. : Освіта, 1992. – 183 с.
159. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 6-16.
160. Крижанівська В. П. Особливості застосування особистісно зорієнтованих технологій навчання в підготовці майбутніх економістів у коледжах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Валентина Петрівна Крижанівська ; Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2009. – 20 с.
161. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. Кузьмина, А. Реан. – СПб. : Питер, 1993. – 302 с.
162. Кулагина И. Ю. Возрастная психология : развитие ребенка от рождения до 17 лет : учебное пособие / И. Ю. Кулагина. – 2-е изд. – М. : УВАО, 1997. – 176 с.
163. Кэмпбелл Р. Как справиться с гневом ребенка : [пер. с англ.] / Р. Кэмпбелл. – 5-е изд. – СПб. : Мирт, 2002. – 192 с.
164. Лаврентьева О. В. Виховання у старших підлітків особистісної творчості у позакласній роботі (гуманістичний аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Олена Валеріївна Лаврентьева ; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2002. – 18 с.
165. Леви В. Нестандартный ребенок / В. Леви. – М. : Знание, 1993. – 56 с.
166. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес ; НИИ общей и пед. психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1971. – 279 с.
167. Леман К. Как наставить ребенка на путь истинный и при этом не сойти с ума : воспитание реальностью : [пер. с англ.] / К. Леман. – СПб. : Христианская Миссия, 2007. – 297 с.
168. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

169. Лихачев Б. Т. Методологические основы педагогики / Б. Т. Лихачев ; Рос. акад. образования, Самар. ин-т упр., Поволж. фил. ин-та воспитания и развития личности. – Самара : Изд-во СИУ, 1998. – 199 с.
170. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посібник / В. С. Лутай ; Укр. ін-т підвищення кваліфік. керівних кадрів освіти. – К. : Магістр-S, 1996. – 256 с.
171. Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива / А. Н. Лутошкин. – М. : Педагогика, 1988. – 128 с.
172. Мазур Л. Класична освіта і виховний ідеал / Л. Мазур // Світ виховання. – 2006. – № 4 (17). – С. 6-10.
173. Макаренко А. С. Методика виховної роботи / А. С. Макаренко ; В. П. Горпинюк (ред.). – К. : Рад. школа, 1990. – 366 с.
174. Макаренко А. С. Сочинения : в 5-ти т. / А. С. Макаренко ; под ред. А. Терновского. – М. : Правда, 1971. – Т. 5. – 424 с.
175. Маленкова Л. И. Воспитание в современной школе : кн. для учителя-воспитателя / Л. И. Маленкова. – М. : Педагогическое общество России ; Ноосфера, 1999. – 300 с.
176. Мальцева А. Асоціація вальдорфських ініціатив в Україні (вальдорфська педагогіка) / А. Мальцева // Шкільний світ. – 1999. – № 11 (43). – червень. – С. 3 (додаток).
177. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів : теорія і практика : монографія / С. М. Мартиненко. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. – 434 с.
178. Мартиненко С. М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи : навчально-методичний посібник / С. М. Мартиненко. – К. : Сім кольорів, 2010. – 262 с.
179. Мартинець Л. А. Управління виховною системою : творчий пошук, моделювання, перспективи розвитку / Л. А. Мартинець // Позакласний час плюс. – 2007. – № 7. – С. 9-43.



180. Маслоу А. Мотивация и личность : [пер. с англ.] / А. Маслоу ; пер. А. М. Татлыбаевой. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
181. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу ; под ред. Г. А. Балла, А. Н. Леонтьева и др. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
182. Маслоу А. Самоактуализация : [пер. с англ.] / А. Маслоу // Психология личности : тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М. : МГУ, 1982. – С. 108-117.
183. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование : [пер. с англ.] / А. Маслоу ; пер. с англ. и предисловие Г. А. Балла. – Киев ; Донецк : Институт психологии АПН Украины, 1994. – 52 с.
184. Мельник С. Використання педагогічної спадщини В. Сухомлинського у вихованні старшокласників / С. Мельник, В. Ободовська // Світ виховання. – 2007. – № 3 (22). – С. 29-39.
185. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 256 с.
186. Михайлик Л. В. Формування життєвої компетентності учнів у особистісно зорієнтованому середовищі / Л. В. Михайлик // Позакласний час плюс. – 2007. – № 5. – С. 3-47.
187. Моляко В. Концепція виховання творчої особистості / В. Моляко // Радянська школа. – 1991. – № 5. – С. 47-51.
188. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя : зміст та організація : навч. посібник / О. Г. Мороз. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 166 с.
189. Мостова Т. Вальдорфська педагогіка / Т. Мостова // Освіта України. – 1999. – № 1-2 (125). – С. 11.
190. Мунье Э. Персонализм / Э. Мунье ; [пер.: И. Л. Галинская и др.; отв. ред. И. С. Вдовина] ; ИНИОН РАН. – М. : ИНИОН, 1993. – 129 с.
191. Мясищев В. Н. Психология отношений : избр. психол. труды / В. Н. Мясищев ; под ред. А. А. Бодалева ; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 356 с. – (Серия: Психологи Отечества : избр. психол. тр. в 70 т.).

192. Настольная книга классного руководителя / автор-сост. Л. Д. Гуткина. – М. : Педагогический поиск, 2000. – 143 с.
193. Натанзон Э. Ш. Приемы педагогического воздействия / Э. Ш. Натанзон. – М. : Просвещение, 1972. – 216 с.
194. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Світ виховання. – 2005. – № 4. – С. 7-30.
195. Недогрєєва Л. Самореалізація особистості як важлива психолого-педагогічна проблема / Л. Недогрєєва // Світ виховання. – 2006. – № 4 (17). – С. 16-19.
196. Николина В. В. Внеурочной работе не хватает системы / В. В. Николина // Воспитание школьников. – 1968. – № 1. – С. 17-22.
197. Ожегов С. Словарь русского языка / С. Ожегов ; под общ. ред. ак. С. П. Обнорского. – 3-е изд. – М. : Госуд. изд-во иностранных и национальных словарей, 1953. – 848 с.
198. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 15-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1984. – 816 с.
199. Оновлена парадигма виховання : шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючи відносин з учнями) : навч.-метод. посібник / Ред. С. С. Самойлова. – К. : ІЗМН, 1996. – 232 с.
200. Орлов В. Професійне становлення вчителя як предмет педагогічних досліджень / В. Орлов // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1. – С. 42-51.
201. Орт Ю. А. Оценка интерперсональных отношений подростками / Ю. А. Орт // Материалы IV Всесоюзного съезда Общества психологов. – Тбилиси, 1971.
202. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – 255 с.
203. Основні орієнтири виховання учнів 1-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України : програма / І. Д. Бех. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 80 с.

204. Пархоменко О. М. Виховання гуманістично спрямованої особистості підлітка в позаурочний час : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Оксана Миколаївна Пархоменко ; Ін-т проблем виховання АПН України – Київ, 2005. – 20 с.
205. Педагогічна майстерність : підручник для пед. вузів / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
206. Петрушин В. М. Педагогические аспекты деятельности учителей и классного руководителя / В. М. Петрушин. – М. : Педагогический поиск, 2001. – 160 с.
207. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології / О. М. Пехота // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : ВІПОЛ, 2000. – С. 274-297.
208. Платонов К. К. Личностный подход как принцип психологии / К. К. Платонов // Методологические и теоретические проблемы психологии : сб. статей / отв. ред. Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1969. – С. 190-217.
209. Плигин А. А. Личностно-ориентированное образование : история и практика : монография / А. А. Плигин. – М. : КСП+, 2003. – 432 с.
210. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук : спец. 09.00.03 “Соціальна філософія та філософія історії” / Сергій Іванович Подмазін ; Дніпропетровський національний ун-т. – Д., 2006. – 34 с.
211. Поліщук В. М. Виховання особистості : повсякдення і стереотипи / В. М. Поліщук. – Глухів : НМЦВШ, 2004. – 169 с.
212. Пометун О. Молодь обирає дію : соціальне проектування – новий підхід до виховання молоді / О. Пометун // Світ виховання. – 2004. – № 1 (2). – С. 25-29.

213. Помиткін Е. О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти : науково-методичний посібник / Е. О. Помиткін. – К. : ІЗМН, 1996. – 164 с.
214. Поніманська Т. І. Теоретико-методичні засади гуманістичного виховання дітей дошкільного віку / Т. І. Поніманська ; Рівненський держ. гуманітарний ун-т. – Рівне : РДГУ, 2006. – 364 с.
215. Поташник М. М. Содержание работы с педагогическими кадрами / М. М. Поташник // Народное образование : рос. обществ.-пед. журн. – 2009. – № 1. – С. 111-118.
216. Профессиональное партнерство – путь к развитию : метод. пособие / [сост. Т. И. Гончарова, В. М. Вуколов]. – Кемерово : Изд-во ОблИУУ, 1999. – 59 с.
217. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі : навч.-метод. посіб. / М. Й. Боришевський [та ін.] ; Інститут змісту і методів навчання, Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 1999. – 190 с.
218. Психология с человеческим лицом : гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / [А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, С. Л. Братченко и др.] ; под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Шур. – М : Смысл, 1997. – 232 с. – (Фундаментальная психология).
219. Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти : науково-методичний збірник / ред. кол. : І. А. Зязюн та ін. – К. : ІСДО, 1994. – 384 с.
220. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Валентин Васильович Рибалка ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1998. – 40 с.
221. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : монографія / В. В. Рибалка ; за ред. Г. О. Балла. – К. : Деміур, 1998. – 160 с.

222. Робочий щоденник класного керівника / упоряд. С. Мельник. – К. : Шкільний світ ; Л. Галіцина, 2005. – 128 с.
223. Роджерс К. Теория личности // К. Роджерс. Клиентоцентрированная терапия : [пер. с англ.] / К. Роджерс, Э. Дорфман, Н. Хоббс, Т. Гордон. – М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1997. – 316 с.
224. Романець В. А. Психологія творчості : навч. посібник / В. А. Романець. – 3-є вид. – К. : Либідь, 2004. – 288 с.
225. Ронкин В. Призрак вальдорфской педагогики / В. Ронкин // Частная школа. – 1994. – № 3. – С. 42.
226. Рубинштейн С. Проблемы общей психологии / С. Рубинштейн ; отв. ред. Е. В. Шорохова ; [сост. и авт. коммент.: К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский]. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.
227. Савінова Н. Вихователь в умовах особистісно орієнтованого виховання / Н. Савінова // Світ виховання. – 2007. – № 3 (22). – С. 18-20.
228. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів пед. фак-тів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
229. Салливан Г. С. Интерперсональная теория в психиатрии : пер. с англ. / Г. С. Салливан. – М. : КСП+ ; СПб. : ЮВЕНТА, 1999. – 345 с. – (Серия: Теории личности).
230. Селевко Г. Приемы гуманно-личностного воспитания / Г. Селевко // Педагогическая техника : секреты пед. мастерства. – 2007. – № 5. – С. 13-16.
231. Семенова Н. А. Соціально-педагогічні умови виховання особистості молодшого школяра у сучасній сім'ї : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / Наталія Адамівна Семенова. – Луганськ, 2005. – 20 с.
232. Семиченко В. А. Мистецтво взаєморозуміння : психологія та педагогіка сімейного спілкування : навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. – 2-ге вид. – К. : Веселка, 1998. – 214 с.

233. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посібник для студ. вищих пед. навч. закл. / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 336 с.
234. Семиченко В. А. Психологія та педагогіка сімейного спілкування / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк ; Міжнародний фонд “Відродження”. – К. : Веселка, 1998. – 212 с.
235. Сергеева В. П. Классный руководитель в современной школе / В. П. Сергеева. – М. : Московское городское педагогическое общество, 2000. – 192 с.
236. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16-21.
237. Сидоренко В. До проблем формування сучасного вчителя як гаранта успішності навчально-виховного процесу / В. Сидоренко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : [зб. наук. праць]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – Вип.12. – С. 98-99. – (Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики).
238. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість / С. О. Сисоєва ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1998. – 151 с.
239. Скрипник М. Мистецтво бути педагогом : зб. тренінг. занять / М. Скрипник. – К. : Шкільний світ ; Л. Галіцина, 2006. – 112 с.
240. Скульський Р. П. Професійна діагностика вчителів як фактор наукової організації підвищення їх кваліфікації / Р. П. Скульський, С. Г. Скоромовський, М. І. Вільшук. – Івано-Франківськ, 1990. – 30 с.
241. Сластенин В. А. Формирование социально активной личности учителя: вопросы методологии и методики / В. А. Сластенин // Формирование социально активной личности учителя : сб. научн. трудов. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1982. – С. 3-14.
242. Сметанський М. І. Ціннісні орієнтації сучасних концепцій виховання / М. І. Сметанський // Педагогічні науки : збірник наукових праць. – Херсон : ХДУ, 2009. – С. 40-46.

243. Снайдер Д. Практическая психология для подростков или как найти своё место в жизни : [пер. с англ.] / Ди Снайдер ; пер. с англ. С. Кастальского. – М : АСТ-ПРЕСС, 1999. – 288 с.
244. Соколова В. Отцы и дети и меняющемся мире / В. Соколова, Г. Юзефович. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
245. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології : навчально-методичний посібник для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІПО / Г. І. Сорока. – Харків : Веста ; Ранок, 2002. – 128 с. – (Серія “Управління школою”).
246. Спиркин А. Г. Философия : учеб. для студентов вузов / А. Г. Спиркин. - Изд. 2-е. – М. : Гардарики, 2006. – 735 с.
247. Статистические методы. Проверка отклонения распределения вероятностей от нормального распределения : ГОСТ Р ИСО 5479-2002. – М. : Издательство стандартов, 2002. – 31 с.
248. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики / заг. ред. В. Андрущенко. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.
249. Струманський В. П. Виховна робота в національній школі : навчальний посібник / В. П. Струманський. – К. : ІЗМН, 1997. – 181 с.
250. Стрюк К. Система Марії Монтессорі – нове чи старе? / К. Стрюк // Дошкільне виховання. – 1996. – № 3. – С. 10-11.
251. Сухомлинська О. Пріоритети у розвитку і вихованні особистості / О. Сухомлинська // Світ виховання. – 2004. – № 1 (2). – С. 8.
252. Сухомлинська О. В. Про стан теорії і практики виховання в освітньому просторі України / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1998. – № 2. – С. 2-5.
253. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський ; редкол.: І. О. Дзеверін (гол.), М. М. Грищенко та ін. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С. 209-400.
254. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський ;

- редкол.: І. О. Дзеверін (гол.), М. М. Грищенко та ін. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С. 403-637.
255. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський ; редкол.: І. О. Дзеверін (гол.), М. М. Грищенко та ін. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С. 55-206.
  256. Сухомлинский В. А. Мудрая власть коллектива : методика воспитания коллектива / В. А. Сухомлинский ; пер. с укр. Н. Дангуловой. – М. : Молодая гвардия, 1975. – 239 с.
  257. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский ; сост. С. Соловейчик. – 2-е изд., перераб. и дополн. – М. : Политиздат, 1988. – 270 с.
  258. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну / В. А. Сухомлинский ; вступ. ст. О. В. Сухомлинской. – 2-е изд. – К. : Рад. шк., 1987. – 544 с.
  259. Сучасні шкільні технології / упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – Ч. 1. – 112 с.
  260. Таланчук П. Виховання має стати абсолютним гегемоном, а освіта – підкорятися йому / П. Таланчук // Освіта. – 2002. – 18-25 грудня. – С. 4.
  261. Тарасенко Г. С. Виховний процес у контексті оновлення парадигмальних підходів до сучасної освіти // Сучасні інформаційні технології навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. – К. ; Вінниця : ДОВ “Вінниця”, 2010. – Вип. 23. – С. 96-101.
  262. Тарасенко Г. С. Дивосвіт : технологія естетико-екологічного виховання / Г. С. Тарасенко. – 2-ге вид., зі змінами. – К. : Рута, 2000. – 208 с.
  263. Тарасенко Г. С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя : методологічний аспект : монографія / Г. С. Тарасенко. – Вінниця : Вінницяоблдрукарня, 1997. – 112 с.
  264. Тарасенко Г. С. Формування виховного потенціалу вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки : культурологічний підхід /



- Г. С. Тарасенко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського : зб. наук. праць / гол. ред. М. І. Сметанський. – Вінниця : ВДПУ імені М. Коцюбинського, 2002. – Вип. 6. – С. 71-73. – (Серія “Педагогіка і психологія”).
265. Тимошук Н. С. Соціально-педагогічні умови особистісно орієнтованого виховання старшокласників у процесі позакласної роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Наталія Степанівна Тимошук ; Інститут проблем виховання АПН України. – Рівне, 2005. – 20 с.
  266. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості : у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
  267. Трудный подросток : причины и следствия / под ред. В. А. Татенко. – К. : Рад. школа, 1985. – 175 с.
  268. Трухін І. Основи шкільного виховання : навчальний посібник / І. Трухін, О. Шпак. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 368 с.
  269. Тукало О. Й. Педагогічна технологія формування конкурентоспроможної особистості з постійною потребою у самореалізації та самовдосконаленні / О. Й. Тукало // Позакласний час плюс. – 2007. – № 3. – С. 5-43.
  270. Туріщева Л. В. Класні години. 7-11 класи. Психологія в практиці класного керівника / Л. В. Туріщева. – Х. : Основа, 2008. – 128 с.
  271. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания // Ушинский К. Д. Собр. соч. : в 11 т. / К. Д. Ушинский ; АПН РСФСР, Институт теории и истории педагогики. – М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1950. – Т. 9. – 628 с.
  272. Філіпенко А. С. Основи наукових досліджень : конспект лекцій : посібник / А. С. Філіпенко. – К. : Академвидав, 2004. – 208 с.
  273. Френе С. Шкільна кооперація у Франції / С. Френе // Шлях освіти. – 1928. – № 8-9. – С. 193-196.

274. Фромм Э. Духовная сущность человека. Способность к добру и злу / Э. Фромм // Философские науки. – 1990. – №. 8. – С. 88-95.
275. Харчев А. Г. Современная семья и ее проблемы / А. Г. Харчев. – М. : Статистика, 1978. – 223 с.
276. Холковська І. Л. Організація діяльності класного керівника / І. Л. Холковська. – Вінниця : ВДПУ, 2005. – 194 с.
277. Хоменко А. В. Формування особистісно орієнтованих відносин учителя й учнів у виховному процесі загальноосвітньої школи першого ступеня : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Алла Василівна Хоменко ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006. – 20 с.
278. Чепмен Г. Пять путей к сердцу подростка : [пер. с англ.] / Г. Чепмен. – СПб. : Библия для всех, 2005. – 322 с.
279. Чеснокова И. Проблема самосознания в психологии / И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.
280. Чубар Б. Письмо в будущее : рассказ о Сахновской школе / Б. Чубар. – М. : Педагогика, 1988. – 136 с.
281. Шахов В. І. Феномен виховання в контексті сучасних освітніх парадигм / В. І. Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського : зб. наук. праць / гол. ред. М. І. Сметанський. – Вінниця : ВДПУ імені М. Коцюбинського. – Вінниця, 2008. – Вип. 25. – С. 5-11. – (Серія “Педагогіка і психологія”).
282. Шевченко Г. П. Естетичне одухотворення студентської молоді / Г. П. Шевченко // Педагогічна і психологічна науки в Україні : [зб. наук. пр.] до 15-річчя АПН України : у 5 т. / ред. рада: В. Г. Кремень (гол.) та ін. ; АПН України. – К. : Педагогічна думка, 2007. – Т. 4: Педагогіка і психологія вищої школи. – С. 215-225.
283. Шестопалюк О. В. Проблеми підготовки вчителя до організації виховної діяльності в умовах інформаційного суспільства / О. В. Шестопалюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в

- підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти, Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – Київ-Вінниця : Вінниця, 2007. – Вип. 14. – С. 72-76.
284. Шиянов Е. Н. Гуманизация профессионального становления педагога / Е. Н. Шиянов // Сов. педагогика. – 1991. – № 9. – С. 83-86.
  285. Шквир О. Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Оксана Леонідівна Шквир ; Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2004. – 20 с.
  286. Щуркова Н. Вы стали классным руководителем / Н. Щуркова. – М. : Педагогика, 1986. – 112 с. – (Б-ка учителя. “Воспитание и обучение”).
  287. Щуркова Н. Е. Классное руководство : теория, методика, технология / Н. Е. Щуркова. – М. : Пед. общество России, 2000. – 256 с.
  288. Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания : учебное пособие / Н. Е. Щуркова. – СПб. : Питер, 2005. – 366 с.
  289. Юнг К. Г. Структура психики и процесс индивидуации / К. Г. Юнг ; Рос. АН, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1996. – 267 с.
  290. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 24-26.
  291. Campbell R. How to Really Know Your Child / Ross Campbell. – Colorado : Victor Books, 1987. – 156 p.
  292. Campbell R. How to Really Love Your Teen : The Acclaimed Best Seller – Revised and Updated / Ross Campbell. – Colorado Springs : David C. Cook, 1981. – 104 p.

293. Chapman G. The Fire Love Languages : How to Express Heartfelt Commitment to Your Mate / Gary Chapman. – Chicago : Moody Press, 1992. – 208 p.
294. Dobson James. Preparing for Adolescence / James Dobson. – Gospel Light Pubns, 2002.
295. Elkind D. Egocentrism in adolescence / D. Elkind // Child Development. – N-Y., 1967. – Vol. 38. – pp. 1025-1034.
296. Freud A. Adolescence / A. Freud // Psychoanalytic Study of the Child. – New York : International Universities Press. – 1958. – Vol. 13. – P. 255-278.
297. Leman K. Adolescence Isn't Terminal : It Just Feels Like It! / Kevin Leman. – Illinois : Tyndale House, 2002.
298. Maslow A. Motivation and personality / A. Maslow. – 2nd edition. – N-Y. : Harper & Row, 1970. – 369 p.
299. Rotter J. Social learning and clinical psychology / J. Rotter . – New York : Prentice-Hall, 1954.
300. Wilson B. Education, Equality and Society / Bryan Wilson. – London : George Allen & Unwin, 1975. – 207 p.

---