

почтенних, уважаемых всеми людей, пьющих вино или угощающих их» (Л. Н. Толстой).

Проведені дослідження, а також досвід роботи в школі дозволяють зробити висновок про ефективність використання дослідів, розрахункових задач і наочності, що демонструють згубну дію алкоголю на живе, в боротьбі з наявною серед молодого покоління проблемою вживання цієї речовини. Надалі проводитимуться дослідження шляхів подолання цієї проблеми засобами хімії в позаурочний час.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Буринська Н. М. Хімія, 11 кл. [підруч. для серед. загальноосвіт. навч. закл.] / Н. М. Буринська, Л. П. Величко. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 1999. – 176 с.
2. Викладання хімії в профільних класах. Випуск 3: [навч.-метод. посібник / Уклад. Задорожний К.М.]. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 172с.
3. Гурняк І. А. Методика реалізації компетентного підходу в процесі навчання хімії / І. А. Гурняк. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2008. – 80 с.
4. Проблеми формування здорового способу життя студентської молоді. [електронний ресурс] / Д. М. Анікеев / Національний університет фізичного виховання і спорту України. Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/PPMB/texts/2009-02/09admsy.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/PPMB/texts/2009-02/09admsy.pdf)
5. Федорченко Т. Є. Кроки до здоров'я (профілактика вживання неповнолітніми наркотичних речовин) [навч.-метод. посібник] / Т. Є. Федорченко. – К.: ПП «МЕДАНА». – 2003. – 160 с.
6. Формування здоров'я підлітків та молоді в умовах навчально-виховного закладу: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / Сумський державний університет. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2006. – 383 с.
7. Ярошенко О. Г. Хімія [підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл.] / О. Г. Ярошенко. – К.: Освіта, 2009. – 223 с.

УДК 373.5.035.461:37.018.3

**Канішевська Л. В.**

старший науковий співробітник Інституту проблем виховання НАПН України

#### ЗМІСТОВА СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

*У статті розглядається змістова структура феномена "соціальна зрілість" старшокласників шкіл-інтернатів.*

**Ключові слова:** соціальна зрілість, виховання соціальної зрілості, структура соціальної зрілості, загальноосвітня школа-інтернат.

**Канишевская Л. В. Содержательная структура социальной зрелости старшеклассников школ-интернатов.** В статье рассматривается содержательная структура феномена "социальная зрелость" старшеклассников школ-интернатов.

**Ключевые слова:** социальная зрелость, воспитание социальной зрелости, структура социальной зрелости, общеобразовательная школа-интернат.

**Kanishevska L. V. The structure of content of boarding schools senior pupils' social maturity.** The article deals with the contextual structure of the "social

maturity" phenomenon of senior pupils' boarding schools.

**Key words:** social maturity, upbringing of social maturity, structure of social maturity, boarding school.

В сучасних умовах розвитку української держави вкрай важливим і невідкладним завданням стає проблема виховання соціальної зрілості молоді.

Соціальна зрілість - інтегративна соціальна властивість особистості, яка виявляється у сформованості настановлень, знань та вмінь, спрямованих на реалізацію суспільних норм і вимог; прояв таких соціальних якостей, як соціальна відповідальність, соціальна активність, толерантність, солідарність; добровільне й відповідальне засвоєння та використання сукупності основних соціальних ролей, які дозволяють особистості компетентно діяти в усіх сферах соціального життя. Характеризується активністю й відповідальністю особистості за події власного життя на основі розвиненої рефлексії.

Особливо актуальною є проблема виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів, оскільки в них виховуються сироти, діти, позбавленні батьківського піклування, діти з проблемних і матеріально незабезпечених сімей. Значна більшість вихованців інтернатних закладів – це педагогічно занедбані діти з негативним життєвим досвідом, яким властиві проблеми як особистісного, так і міжособистісного характеру: невпевненість у собі, почуття соціальної відчуженості, відсутність навичок позаситуативного спілкування, втрата інтересу до навчання, схильність до нервових розладів тощо.

Осмилення проблеми соціальної зрілості знайшло відображення в працях філософів (Л. Буєва, Ю. Бардін, О. Гундар, І. Половинка та інших.); соціологів (С. Іконникова, В. Лисовський, Л. Сохань, О. Харчев, Ф. Філіпов, В. Ядов та інших.); психологів (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Божович, М. Боришевський, Л. Виготський, А. Гудзовська, Д. Ельконін, О. Киричук, Г. Костюк, О. Леонтьєв, К. Платонов, С. Рубінштейн, П. Чамата, Д. Фельдштейн та ін.); педагогів (Б. Кобзар, Лебедик, О. Михайлов, А. Мудрик, В. Радул, В. Сухомлинський та ін.). Але, на жаль, незважаючи на низку праць, які стосуються окремих аспектів виховання соціальної зрілості молоді, такий її аспект, як виховання соціальної зрілості у старшокласників шкіл-інтернатів, не знайшов теоретичного обґрунтування і практичного втілення.

Мета статті – розкрити змістову структуру феномена "соціальна зрілість" старшокласників шкіл-інтернатів.

Феномен соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів потребує розгляду її структурних компонентів – йдеться про змістову структуру цього інтегративного утворення. Її можна репрезентувати взаємопов'язаними й взаємозумовлюючими компонентами: когнітивним, емоційно-ціннісним, поведінково-діяльним. Слід враховувати, що соціальна зрілість розвивається в процесі соціальної взаємодії протягом усього життя людини й виявляється сформованими в особистості

установками, ідейними переконаннями, світоглядом, підлягає цілеспрямованому вихованню й самовихованню. Когнітивний компонент соціальної зрілості включає наявність знань, соціальних уявлень та розуміння соціальної дійсності.

Юнацький вік характеризується прагненням знайти своє місце в системі дорослих суспільних зв'язків. Це виявляється в орієнтації юнаків безпосередньо на соціальні норми. Соціальні норми – це стандарти діяльності та правила поведінки, які репрезентуються суспільством, регулюються і підтримуються за допомогою санкцій, це смислові моральні і правові принципи, інтеріоризовані та ієрархізовані людиною відповідно до її статусу в кожній із соціальних інституцій, до яких вона залучається в процесі своєї життєдіяльності. Соціальні норми "виконують функції оцінки та орієнтації особистості, спільноти. Вони здійснюють регулювання поведінки і соціальний контроль за поведінкою"[19, с. 40]; мають чітко виражений вольовий характер, тобто є не тільки виявом думки, а й виявом волі. При цьому на відміну від індивідуального волевиявлення норма "...виражає типові соціальні зв'язки, дає типовий масштаб поведінки. Вона не лише оцінює та орієнтує подібно до ідей, ідеалів, а й приписує. Її характерною рисою є імперативність – поєднання оцінки і припису" [19, с. 40].

Отже, соціальні норми – це правила, які визначають нормальне існування особистості в суспільних структурах. Виражаються у балансі: споживаю ("беру") – виробляю ("вертаю"), закріплюються нормами усіх форм суспільної свідомості (мораль, право, релігія тощо).

Кожне суспільство створює свою систему норм і правил, виконання яких є обов'язковим для його членів. Більшість цих унормованих зразків люди переймають і використовують у своїх рольових репрезентаціях несвідомо, у силу звичаєвості, ustalених традицій [9, с. 55].

Мотиваційний механізм дії соціальних норм на особистісному рівні визначає єдність трьох моментів: 1) знання соціальної норми та її усвідомлення; 2) бажання реалізації (мотив); 3) сама дія, тобто реальна соціальна поведінка. Вплив соціальних норм на особистість відбувається винятково через її внутрішні фактори – інтелектуальні, емоційні та вольові, соціально ціннісні орієнтації, оціночні критерії, погляди і прагнення [13].

Соціальні норми, які відображають моральні імперативи, вимоги до поведінки, що ґрунтуються на прийнятих у певній культурі поглядах на сутність добра (акти поведінки, які забезпечують збереження і розвиток людської спільноти) і зла (дії людини, які суперечать очікуванням та інтересам людської спільноти), етико-когнітивних антиноміях, є моральні норми. І. Бех називає такі різновиди антиномій:

- морального світогляду людини: добро – зло, людяність - нелюдяність;

- морально-духовних макроцінностей: моральне багатство – моральна убогість,

доброзичливість – егоїзм, праведність - розбещеність, чиста совість – докоряюча совість;

- способу життя: діяльнісний (робити добро) і пасивний (не робити добра);

- моральної діяльності: моральне - аморальне діяння, гарні й погані вчинки;

- морального становлення: заповзятість - недбалість;

- оцінні: добра - погана дія;

- соціального санкціонування: звинувачення, покарання і прощення;

- особистісного самовідчуття: приниження – триумф;

- міжособистісних відносин: дружба – ворожнеча [1, с.12 – 13].

У найзагальнішому розумінні моральні норми приписують індивіду або групі певний – необхідний тип поведінки, той чи інший спосіб досягнення мети, реалізації намірів, задають характер стосунків і взаємодії людей у суспільстві. З погляду відповідності цим приписам (моральним нормам) оцінюється реальна поведінка людини, особливості встановлення й розвитку міжособистісних відносин [2, с. 32 – 33].

Когнітивний компонент феномена "соціальна зрілість" включає усвідомлення старшокласниками шкіл-інтернатів основних соціальних ролей (громадянин, майбутній фахівець, майбутній сім'янин). Основною проблемою юнацького віку є становлення індивідуальності (ідентифікація) або рольова дифузія (невизначеність у виборі ролей) [14, с. 45]. Загальновідомо, що саме юнацький вік є періодом пошуку свого місця в житті, здійснення професійного вибору; статевого дозрівання й пошуку партнера в інтимній сфері; характеризується активним привласненням суспільних норм і функцій, можливістю їхнього якісного усвідомлення, оволодінням соціальними ролями, тобто юнак формується як суспільний суб'єкт.

Соціальна роль – це стереотипна поведінка людини, яка задається її соціальною позицією в системі міжособистісних відносин, ланка, яка пов'язує особистість і групу, спосіб входження особистості в групу. Скільки існує груп (великих і малих, реальних чи умовних), до участі в яких залучається індивід, стільки ж він має соціальних ролей (іноді – більше, якщо в одній групі йому доводиться виконувати не одну, а кілька ролей) [4, с. 325]. Без формування ролей неможливе формування соціальної поведінки (як прояву високого рівня соціалізованості, важливим показником якого є адекватна рольова поведінка [18, с. 28 – 29]. Отже, важливою складовою когнітивного компонента соціальної зрілості особистості є усвідомлення основних соціальних ролей (громадянин, майбутній фахівець, майбутній сім'янин).

Когнітивний компонент соціальної зрілості включає наявність знань про такі соціально значущі якості, як соціальна відповідальність, соціальна активність, толерантність, солідарність.

На сучасному етапі суспільного розвитку суттєво розширився соціальний простір, у якому проходить життєдіяльність людини. Поза активним

включенням людини в багатоманітні відносини в процесі діяльності, яка ускладнюється, з установкою на "зміни оточуючої дійсності з позиції перетворюючої участі" [11, с. 35] повноцінний соціальний розвиток сучасної людини є неможливим. Отже, основою таких якостей, як колективізм, підприємливість, конкурентоспроможність є соціальна активність [7, с. 47].

Соціальна активність – 1) сукупність форм людської діяльності, свідомо орієнтованої на вирішення завдань, які стоять перед суспільством, громадою, групою у конкретних соціальних умовах; 2) свідомо цілеспрямована діяльність людини, орієнтована як на перетворення об'єктивних соціальних умов, так і на формування соціальних якостей власної особистості (активної життєвої позиції); 3) певна діяльність, що відображає міру розвитку соціальних потенцій, можливостей людини (її здібностей, знань, навичок, потреб).

Соціальна активність виступає умовою самовизначення особистості в суспільстві і свідомій регуляції поведінки; проявляється в різних сферах життєдіяльності людини: трудовій, громадсько-політичній, освітньо-дозвіллевій, соціально-побутовій. Вона реалізується в різних формах не лише як індивідуальна, а й як групова чи колективна, спрямована на реалізацію можливостей і потенціалу тих чи інших соціальних груп. Соціальну активність можна розглядати як творчий, продуктивний, чи нетворчий, репродуктивний процес, оскільки вона виявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні. Інтегральна характеристика соціальної активності відображає активну життєву позицію людини, що проявляється в її принциповості, обстоюванні власних позицій, поглядів при вирішенні соціальних питань [6, с. 837 – 838]; здатності людини вносити соціально значущі зміни у життєдіяльність, досвід, матеріальну і духовну культуру. Саме від активної життєвої позиції особистості залежить здатність людини робити соціально значущі перетворення в суспільному розвитку [10, с. 122]. За відсутності соціальної активності розвиток більшості соціальних якостей є проблематичним.

Однак навіть при соціальній активності продуктивна соціальна взаємодія можлива лише за наявності відповідної установки, готовності до "терпимості" [3, с. 179] реакції на оточення. В іншому випадку соціальна позиція особистості, зустрічаючись із соціальною позицією іншої людини і не знаходячи компромісного рішення, буде викликати негативну або агресивну реакцію та блокувати можливість соціального контакту [7, с. 47]. Саме толерантність лежить в основі людського вміння продуктивно взаємодіяти в процесі здійснення будь-якого виду діяльності. Це є конче важливо, враховуючи, що спільна діяльність – основна умова розвитку суспільства [7, с. 48].

Толерантність як соціальну якість особистості в сучасному розумінні можна трактувати як позитивне бачення дійсності, ціннісне ставлення до інших людей, оточуючого середовища, себе, тобто вона охоплює увесь спектр соціальних відносин, у

якому реалізується особистість, характеризується здатністю людини з повагою ставитися до інтересів, думок, поглядів, звичок, вірувань інших людей, прагненні зрозуміти та досягнути взаємної злагоди без застосування тиску, насилля.

Наявність у людини таких соціальних якостей, як соціальна активність, толерантність при всій їх важливості для суспільства, не дає можливості вважати особистість соціально зрілою. Причини – у спрямованості вектора взаємодії людини і суспільства: соціальна активність "я хочу змінити світ", толерантність - "я хочу прийняти світ", тобто вектор спрямований у більшій мірі на себе [7, с. 50]. Є ще один стабілізуючий фактор (якість) – соціальна відповідальність, вектор взаємодії якої спрямований, перш за все, на інших - "я хочу зробити щось для інших", "принести користь іншим людям" [16, с. 241].

Високий рівень соціальної відповідальності, визначеної як "свідоме виконання висунутих вимог" [17, с. 469], є можливим лише за наявності внутрішньої мотивації до відповідальної поведінки, тобто не "я це зроблю, тому, що це мені вигідно", а "я це зроблю, тому що це важливо для інших" [7, с. 52], або, за Д. Фельдштейном, "від мотиву заявити про себе, про свою наявність, до мотиву принести користь іншим людям" [16, с. 122]. Отже, соціальна відповідальність є тією важливою соціальною якістю, поза сформованості якої не можна вести мову про виховання соціально зрілої особистості.

Наступною важливою соціальною якістю вважаємо солідарність - єдність переконань та дій, взаємодопомога та підтримка членів соціальної групи, що засновується на спільності інтересів та необхідності досягнення загальних групових цілей; спільна відповідальність; активне співчуття та підтримка будь-чиїх інтересів та думок [5, с. 684].

Завдяки когнітивному компоненту відбувається засвоєння індивідом соціального досвіду, що включає набуття відомостей про форми суспільного життя та взаємодію людей, про соціальні інститути, соціальні норми та цінності; формування затребуваної сукупності основних соціальних ролей.

Знання та розуміння соціальної дійсності, усвідомлення значущості основних соціальних ролей (громадянин, майбутній фахівець, майбутній сім'янин); наявність знань про такі соціально значущі якості, як соціальна відповідальність, соціальна активність, толерантність, солідарність є необхідною, але недостатньою умовою для виховання соціально зрілості старшокласників шкіл-інтернатів. Ці знання мають стати їх переконаннями. Тому ми наголошуємо на емоційно-ціннісній основі знань, оскільки знання лише тоді внутрішньо засвоюються, коли переживаються вихованцями як цінність, стають їх внутрішніми мотивами поведінки. З огляду на це когнітивний компонент соціальної зрілості набуває цінності за умови його злиття з почуттям школяра. Таким чином, емоційні переживання розвивають у вихованців ціннісне ставлення до феномена "соціально зрілість". Це обумовлюється тим, що в юнацькому віці набувається вже значний досвід емоційного життя.

Емоційно-ціннісний компонент характеризується емоціями, цінностями, потребами, розвитком соціально цінних та особистісно значущих мотивів, що опосередковують орієнтацію соціальної поведінки.

Для старшого шкільного віку характерним є зростання самоконтролю й критики власної поведінки, зміни форми прояву почуттів. Поступово слово та інформація стають головним способом вияву почуттів та засобом впливу на почуття інших людей (П. Якобсон). Почуття вихованця не просто переживаються ним, а й виявляють його суб'єктивне ставлення до певних явищ дійсності, вони стають мотивами його вчинків [15, с. 127].

Водночас у ранній юності відбуваються кардинальні зміни в мотивації. У змісті мотивів на перший план висуваються мотиви, які пов'язані зі світоглядом, що формується, з планами майбутнього життя. Структура мотивів характеризується наявністю суспільно значущих та ціннісних мотивів. Вони виникають на базі свідомо поставленої мети та свідомо прийнятого наміру. Головні мотиваційні напрями цього періоду: самопізнання, самовиявлення, самоствердження.

Емоційно-ціннісний компонент соціальної зрілості включає комплекс мотивів, які спонукають старшокласників шкіл-інтернатів до соціально цінних та особистісно значущих мотивів, що опосередковують орієнтацію соціальної поведінки старшокласників шкіл-інтернатів. Передусім, до зовнішніх мотивів соціальної зрілості належать широко представлені соціальні мотиви (бажання бути справжньою людиною, корисною для суспільства, зайняти певне місце в суспільстві, підвищити соціальний статус, мотиви особистісної самореалізації й престижу). До внутрішніх – мотиви пізнавальні, самоствердження, саморозвитку й самоактуалізації, особистісного зростання. Виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів зумовлюється ієрархізованою системою суспільно-значущих і особистісних мотивів; у ній вищим рівнем мотивації є перетворення потреби в свідомий інтерес, особистісну цінність, а цінності – у мету діяльності. Розвиток мотивів соціальної зрілості здійснюється в напрямі від зовнішніх спонук до появи власних мотиваційних утворень. Але про сформованість соціальної зрілості у старшокласників шкіл-інтернатів слід говорити тоді, коли в особистості сформовані ідейні переконання, установки, знання, уміння, ціннісні орієнтації, спрямовані на реалізацію суспільних ідеалів; дотримання соціальних норм; прояв таких соціальних якостей, як соціальна відповідальність, соціальна активність, толерантність, солідарність; добровільне й відповідальне засвоєння та виконання сукупності основних соціальних ролей; міру ціннісного ставлення до соціуму.

Емоційно-ціннісний компонент характеризується ціннісними орієнтаціями. Ціннісні орієнтації є важливим фактором. Вони детермінують мотивацію особистості; відображають позитивну чи негативну значущість для особистості предметів і явищ соціальної дійсності [14, с. 56]. Особливість

ціннісних орієнтацій полягає в тому, що вони є компонентом не тільки свідомості, але й поведінки. Саме тому вони перетворюються на переконання, мотиви поведінки індивіда. "Ціннісна орієнтація зовсім не обмежується раціональним наданням переваги або вибором тієї чи іншої цінності, вона стає здобутком усього життя індивіда, перетворюється в його переконання, мотиви поведінки" [14, с. 61].

Ціннісні орієнтації покладено в основу вибору життєвих цілей людини, вони пояснюють причини її поведінки. Їх характер та зміст визначають загальну спрямованість особистості, яка, у свою чергу, обумовлює соціальну активність людини, що виявляється в інтенсивності та інших особливостях процесу освоєння та обміну соціальними цінностями, а значить, і його позицією відносно тих чи інших явищ суспільної діяльності. Ціннісні орієнтації ніби передбачають стратегію життєвого шляху особистості, її вчинків, а соціальна позиція людини забезпечує реалізацію цієї стратегії, розгортає її в тактику. Формування ціннісних орієнтацій – необхідна передумова вироблення соціальних і моральних ідеалів, найважливіший фактор, який регулює, детермінує мотивацію поведінки особистості старшокласника. Таким чином, орієнтація на соціально значущі цінності, соціально визнані критерії оцінки дійсності є однією з основних складових емоційно-ціннісного компонента соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів.

Емоційно-ціннісний компонент соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів забезпечує реалізацію рефлексивної позиції особистості, готовність до самовизначення – вольового, усвідомленого виявлення та зміцнення власної позиції в проблемних ситуаціях.

У ранньому юнацькому віці розвиваються специфічні особливості самосвідомості, які проявляються в самооцінці вихованця, в оцінці ефективності різних видів своєї діяльності та своїх стосунків з дорослими й однолітками. Механізмом розвитку самосвідомості є рефлексія. Внаслідок усвідомлення й самооцінки власних особистісних якостей виробляється власна система цінностей, на основі якої формується емоційно-ціннісне ставлення до себе. Для юнаків актуальною є потреба розібратися в самому собі, визначити свою роль у соціумі, спробувати проаналізувати свої переживання, тобто можна говорити, що саме в старшому шкільному віці проходить основний етап розвитку рефлексії.

Для раннього юнацького віку актуальним є особистісний аспект рефлексії, який "сприяє формуванню багатьох новоутворень особистості, які визначають цілісний образ "Я" юнака та сприяють самовдосконаленню особистості й успішності її діяльності і спілкування" [14, с. 64]. Оцінюючи вчинки інших, людина "неминуче проєктує вчинки інших на свої власні" [8, с. 71]. Таким чином, "рефлексія як процес осмислення соціальної дійсності та її результатів здійснюється за допомогою вивчення та порівняння, завдяки чому стає можливим привласнення пізнаного" [7, с. 50].

Теоретичний аналіз засвідчує, що для розвитку емоційно-ціннісного компонента соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів необхідно формувати позитивне ставлення до соціальних норм і бажання діяти відповідно до них, сприяти усвідомленню старшокласниками мотивів власної поведінки, удосконаленню системи ціннісних орієнтацій, зацікавленню проблемами соціального життя, майбутнього професійного вибору, прагненням до набуття таких соціальних якостей, як соціальна відповідальність, соціальна активність, толерантність, солідарність; високий рівень ідентифікації з виконуваними соціальними ролями.

Поведінково-діяльнісний компонент соціальної зрілості включає досвід застосування знань і вмінь у поведінці, взаємодії з іншими людьми.

Соціальна поведінка – вищий прояв діяльності, в якій виявляється конкретна соціальна позиція людини, її установка. Це форма перетворення діяльності в реальні дії відносно соціально значущих об'єктів. Вона є зовнішньо споглядальною системою дій (вчинків) людей, у якій реалізується внутрішня спонукана людини. В якості механізмів саморегуляції соціальної поведінки особистості виступають диспозиції особистості, що формуються в результаті взаємодії стимулів і мотивів у конкретних умовах зовнішнього середовища. Виокремлюють чотири рівні соціальної поведінки особистості. Перший рівень – реакція суб'єкта на актуальну предметну ситуацію, на специфічні впливи зовнішнього середовища, які швидко змінюють один одного. Це поведінкові акти. Другий рівень утворює звичні дії та вчинки, що виступають як елементи поведінки, як її цілеспрямовані акти. Дія – процес, що підлягає уявленню про той результат, який має бути досягнутий, тобто процес, підлеглий усвідомленій меті. Або, інакше, вчинок – це дія, яка сприймається та усвідомлюється самим діючим суб'єктом як суспільний акт, як виявлення суб'єкта, що виражає ставлення людини до інших людей. Вчинок – соціально значуща одиниця поведінки, яка дозволяє встановити відповідність між соціальною ситуацією та соціальною потребою суб'єкта. Третій рівень – цілеспрямована послідовність вчинків та соціальних дій у тій чи іншій сфері життєдіяльності, де людина переслідує суттєво більш віддалені цілі, досягнення яких забезпечується системою вчинків. Четвертий рівень – рівень реалізації життєвих цілей. Цей рівень поведінки особистості має першорядне значення, тому що пов'язаний із процесом реалізації життєво важливої для індивіда мети – перетворення ідеального в реальне. На всіх чотирьох рівнях поведінка особистості регулюється її диспозиційною системою, однак у кожній конкретній ситуації у залежності від мети провідна роль належить визначеному рівню диспозиції, або навіть конкретному диспозиційному утворенню [5, с. 549].

Соціальна поведінка учнів обумовлюється низкою впливів. Так, соціальна група, до якої належить учень, - "це найближче соціальне оточення (мікросередовище), яке впливає на те, які соціальні норми і стереотипи будуть ним засвоєні, звичайно,

залежно від того, який спосіб життя і які правила поведінки, сприйняття і оцінки подій прийняті в цій соціальній групі" [14, с. 69]. Поведінка учня в соціальній групі є результатом цього впливу. Поведінка складається із двох аспектів – базових психологічних установок "Я" учня і очікувань інших людей. Поведінка людини завжди так чи інакше не співпадає з її уявленнями про саму себе (образ "Я") і про те, якою вона повинна або хоче бути [14, с. 69].

Поведінково-діяльнісний компонент соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів виявляється у дотриманні соціальних норм, виконанні основних соціальних ролей; сформованості таких соціальних якостей, як соціальна відповідальність, соціальна активність, толерантність, солідарність; включає наявність таких соціальних умінь, як уміння оцінювати соціальну ситуацію, конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації, робити адекватний вибір та нести за нього відповідальність.

Виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів ми розглядаємо як динамічний процес, що розгортається у часі та передбачає різні зміни в його структурних компонентах: зміни накопичуються кількісно і призводять до якісного стрибка, тобто до перебудови структури соціальної зрілості в бік упорядкування. Усі компоненти соціальної зрілості (когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний) органічно взаємопов'язані, взаємовпливають і взаємозумовлюють один одного.

Проблема виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів вимагає подальшого й різнопланового дослідження, зокрема, підвищення ефективності післядипломної освіти педагогічних кадрів з цієї проблеми.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Принципи сучасної освіти / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка і психологія. – 2005. - №4. – С. 5 – 26.
2. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения / Маргарита Исидоровна Бобнева. – М.: Наука, 1978. – 311 с.
3. Бордовская Н. В. Педагогика: [учебник для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: "Питер", 2001. – 304 с.
4. Горностай П. П. Социализация личности и психологические роли / П. П. Горностай // Теоретические и прикладные вопросы психологии: Материалы юбилейной конференции "Ананьевские чтения - 97". – СПб. – 1997. – Вып. 3. – Ч. I. - С. 325 – 330.
5. Энциклопедический социологический словарь / под ред. Г. В. Осипова; РАН. Ин-т. соц.-полит. исслед. – М., 1995. – 939 с.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; відповід. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Каменева Е. Г. Развитие социальной зрелости студентов педагогического вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Елена Григорьевна Каменева. – Оренбург, 2004. – 184 с.
8. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей: [монография] / А. Н. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 190 с.
9. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: [монографія] / Тамара Володимирівна Кравченко. – К.: "Фенікс", 2009. – 416 с.

10. Краткий психологический словарь [под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
11. Мальковская Т. Н. Социальная активность старшеклассников: (Педагогическая наука – реформе школы) / Т. Н. Мальковская. – М.: Педагогика, 1988. – 144 с.
12. Основи практичної психології: [підручник] / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К.: "Либідь", 1999. – 563 с.
13. Пеньков Е. М. Социальные нормы – регуляторы поведения личности. Некоторые вопросы методологии теории / Евгений Михайлович Пеньков. – М.: Мысль, 1972. – 198 с.
14. Поліщук С. П. Психологічні умови розвитку соціальної зрілості учнів вищого професійного училища: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Світлана Петрівна Поліщук. – Київ, 2007. – 232 с.
15. Тернопільська В. І. Система виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.07 / Валентина Іванівна Тернопільська. – Київ, 2009. – 532 с.
16. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Давид Иосифович Фельдштейн. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 368 с.
17. Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – М.: Советская энциклопедия., 1983. – 840 с.
18. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / Карен Хорни; гл. ред. В. Струганова. – СПб.: "Питер", 2002. – 224 с.
19. Якуба Е. А. Социология: [учебное пособие для студентов] / Елена Александровна Якуба. – Харьков: Константа, 1996. – 190 с.

УДК 373. 5. 035. 461 : 17. 026. 4

**Удовицька С. В.**

науковий співробітник Інституту проблем виховання НАПН України

#### ПЕРЕБУДОВА ОЦІННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДЛЯ ВИХОВАННЯ ГІДНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

*У статті розглядаються етапи та зміст оцінної діяльності педагогів у педагогічному процесі.*

**Ключові слова:** оцінна діяльність, гідність, педагоги, старшокласники.

**Удовицька С. В. Перестройка оценочной деятельности педагогов для воспитания достоинства у школьников. В статье рассматриваются этапы и содержание оценочной деятельности педагогов в педагогическом процессе.**

**Ключевые слова:** оценочная деятельность, достоинство, педагоги, старшеклассники.

**Udovitska S. V. Rebuilding of assessment activity of teachers for training of schoolchildrens dignity. In the article are described the stages and content of assessment activity in pedagogical process.**

**Key words:** assessment activity, dignity, teachers, schoolchildren.

У сучасних умовах модернізаційних змін в освіті дедалі більшої гостроти набуває проблема морального виховання особистості, а саме її власної

гідності. У самому понятті “гідність” поєднуються суб’єктивний і об’єктивний компоненти. В якості об’єктивного компонента можна розглядати оцінку суспільством тих чи інших якостей людини, які на певному історичному етапі є найбільш істотними для відображення її гідності, а в якості суб’єктивного – власну гідність. Гідність виховується на основі формування низки особистісних якостей та сприйняття системи цінностей, які домінують у суспільстві.

У загальнофілософському підході до осмислення проблеми гідності виявлені взаємозв’язки людської гідності й сенсу життя (Г. Банзеладзе, П. Боранецький, С. Франк та ін.); зв’язок гідності та свободи (М. Бердяєв, Ж.-П. Сартр, Е. Фром та ін.); гідності як необхідності людини бути цінністю (В. Біблер, І. Кант, С. К’еркегор та ін.); взаємозалежність гідності та самопізнання, самоусвідомлення (О. Вейнінгер, Р. Декарт, Б. Паскаль, Г. Сковорода, Л. Фейєрбах та ін.).

Психологія дає уявлення про гідність як “функціональну систему”, яка визначає моральну поведінку дитини на різних вікових етапах. В аспекті загальної та педагогічної психології визначені зв’язки людської гідності з такими психологічними характеристиками, як воля, самоповага, самооцінка, “Я-концепція” (Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Кон, О. Леонтьєв та ін.). Загальна проблематика самосвідомості розкрита у працях Б. Ананьєва, Л. Анциферової, О. Бодальова, С. Рубінштейна, В. Століна, І. Чеснокової та ін. У дослідженнях Т. Бала, І. Беха, Є. Головахи, О. Донченка, О. Злобіної, О. Кононко, Р. Онуфрієвої, В. Рибалки, М. Савчина ціннісне ставлення до себе розглядається крізь призму проблеми життєтворчості особистості, життєвих смислів, особистісних виборів, власної відповідальності.

Дослідження представників західної гуманістичної психології (Р. Бернс, У. Джемс, Е. Еріксон, К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мейлі, Ж. Піаже) ґрунтуються на ідеї цілісності й унікальності людської особистості, її високої самоцінності.

У педагогічній науці склались лише загальні підходи щодо розуміння гідності особистості. Гідність інтерпретується як результат духовно-морального, діалогічного виховання, яке обумовлює формування духовності людини (Г. Батищев, К. Роджерс та ін.). Поняттям “загальнолюдські цінності”, до якого належить гідність, у педагогіці визначається соціальна функція, мета, зміст і спрямованість виховання, його методологічний орієнтир (В. Караковський, П. Підкасистий, В. Шепель та ін.).

У Конвенції про права дитини, у статтях 28 – 31 підкреслюється право дитини на забезпечення шкільної дисципліни за допомогою методів, які виявляють повагу до людської гідності дитини.

Умови для виховання гідності школярів розглядаються на практиці у педагогічних системах Ш. Амонашвілі, Д. Белухіна, Є. Ільїна, С. Лисенкової, В. Шаталова та ін.