

Л.В.Кравченко

**ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ТРУДОВОЇ ПОЗИЦІЇ
УЧНІВ: ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА**

Л.В.КРАВЧЕНКО

**ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ТРУДОВОЇ ПОЗИЦІЇ
УЧНІВ: ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА**

МОНОГРАФІЯ

УДК 37.035.3

Кравченко Л.В. Формування активної трудової позиції учнів: теорія і методика: Монографія. – Умань: СПД Жовтий, 2009. – с.

Рецензенти:

О.М.Коберник – доктор педагогічних наук, професор;

В.К.Сидоренко – доктор педагогічних наук, професор;

Д.І.Пащенко – доктор педагогічних наук, професор.

*Рекомендовано до друку вченою Радою Уманського державного
педагогічного університету імені Павла Тичини
(протокол № 8 від 23 березня 2009р.)*

У монографії розкриваються теоретико-методологічні засади формування активної трудової позиції учнів загальноосвітньої школи у процесі позаурочної предметно-перетворювальної діяльності, визначається вплив чинників та роль мотивів і стимулів у формуванні активної трудової позиції школярів. Розроблено технологію організації позаурочної предметно-перетворювальної діяльності, обґрунтовано педагогічну модель формування активної трудової позиції учнів у процесі позаурочної предметно-перетворювальної діяльності, подано результати експериментальної роботи.

ВСТУП

Новий етап історичного розвитку нашої країни характеризується значними зрушеннями в житті суспільства. Радикальні зміни всіх сторін нашої дійсності, процес розбудови суверенної української держави викликають необхідність в активізації трудового потенціалу людини, в максимальному використанні її можливостей.

Демократизація всіх сфер життя суспільства забезпечила ніколи не бачену до цього часу в нашій країні свободу особистості, яка сприймається по-різному, і, на жаль, не завжди використовується позитивно, спостерігаються непоодинокі випадки безвідповідальності, порушення трудової, суспільної дисципліни.

Вже завдяки своїй приналежності до сучасного суспільства особистість включається в систему демократичних суспільних відносин, але це не означає, що дійсність формує людину, автоматично прищеплює їй демократичні погляди і переконання, які реалізуються у відповідних діях і вчинках. Для цього потрібні величезні виховні зусилля, цілеспрямована діяльність по створенню і використанню сукупності факторів, що максимально сприяють цьому. Тому проблема формування в учнів активної трудової позиції, життєвої активності, здатності до самовизначення і самореалізації є на сьогодні важливим завданням суспільства, школи, кожного громадянина.

Надію на краще майбутнє, на прискорення демократичних перетворень суспільство пов'язує насамперед зі школою. Адже саме школа має виростити активного, чесного, совісного, працелюбного, відповідального громадянина демократичної держави.

Справжній стан справ у школі не завжди відповідає вимогам, що зростають. У сучасній загальноосвітній школі відчутною є тенденція відчуження від праці. Глобальна економічна реформа в Україні, значне зниження життєвого рівня більшої частини населення суттєво позначились і на ставленні підростаючого покоління до праці як суспільної цінності. Серед багатьох школярів проявляються не кращого виду комерційні прагнення, що зазвичай призводять до кардинальних змін мотивації праці, поглядів на традиційне ставлення українців до праці як важливої цінності і показника сенсу життя. На жаль, життєве і трудове самовизначення учнів загальноосвітньої школи віддане на милість ринкової стихії і первинного нагромадження капіталу, де природно матеріальні мотиви праці є єдиними і найбільш сприйнятливими.

На результативність практичної підготовки школярів до праці в умовах ринку значною мірою впливають такі чинники, як скорочення навчального та позаурочного часу, який відводиться на трудову діяльність, а також тенденція до зниження ефективності її впливу на фізичний, інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток особистості школяра.

Вихід із сучасної економічної кризи в Україні неможливий без економічної і технічної реконструкції виробництва, впровадження передових технологій, значної кількості малих та приватних підприємств, які, врешті-решт, працювали б для задоволення потреб людини і держави. Все це зумовлює потребу змін у системі загальноосвітньої та морально-трудової підготовки дітей і молоді, що сприяло б розвитку в них активної трудової позиції, високої загальної трудової культури, комп'ютерної грамотності, здатності до підприємницької діяльності, до організованої добросовісної праці, самостійного прийняття рішень і прояву активної життєвої позиції. Активна життєва позиція школяра не може принципово відрізнятись від активної життєвої позиції, яка притаманна громадянину держави на тій чи іншій стадії її розвитку.

Особливу, своєрідну галузь активної життєвої позиції становить активна трудова позиція школярів у процесі навчально-пізнавальної, предметно-перетворювальної, громадсько-корисної та інших видів діяльності. Активна трудова позиція учня не може бути копією трудової позиції дорослої людини, але це і не є щось незалежне, ізольоване від суспільства. Школа має сформувати в учнів основи активної трудової позиції, яка буде вимагатись від них, коли вони досягнуть зрілості і підуть у самостійне життя.

Теорії формування і розвитку активної життєвої позиції та її складової – активної трудової позиції в нашій країні і за кордоном складаються в рамках психологічних, педагогічних, етичних, соціальних концепцій. На рівні психологічного аналізу активна трудова позиція розглядається як одна з найзагальніших якостей, як результат інтеграції всіх психічних функцій особистості і суб'єктивного сприйняття навколишнього світу, оцінки власних чуттєвих ресурсів, волі, емоційного ставлення до трудової діяльності [20]. Активна трудова позиція визначається педагогами як морально-трудова якість людини, в якій інтегровані її духовні, соціальні та психофізичні функції і, нарешті, як мета виховання, що концентрує усвідомлений особистістю загальнозначущий обов'язок [64, с.69].

Важливим засобом формування у підлітків активної трудової позиції є позаурочна предметно-перетворювальна діяльність (суспільно-корисна праця, продуктивна праця, дослідництво, технічна творчість, декоративно-прикладне мистецтво і т.д.), яка є процесом перетворення предметів матеріального світу. Вже у шкільні роки особистість повинна включатись у таку трудову діяльність, яка є педагогічно доцільною, а її організація відповідає реальним виробничим відносинам.

Предметно-перетворювальна діяльність у сучасній загальноосвітній школі має здійснюватись з урахуванням тих змін, що відбуваються в системі суспільних і, в першу чергу, економічних відносин, переведенням господарського механізму на ринкові основи. Ці соціальні та економічні

протиріччя і тенденції у ставленні особистості до праці і обумовлюють особливості педагогічного моделювання змісту позаурочної предметно-перетворювальної діяльності школярів, яка б ефективно впливала на формування активної трудової позиції.

Саме в умовах предметно-перетворювальної діяльності учень здатний до дій, до прояву активності, до усвідомлення своєї свободи творити матеріальний світ, ставити мету, обирати способи поведінки і спілкування з оточуючими, взаємозбагачуючи досвід діяльності. Її структура має двоєдину природу: суб'єкт пізнає і перетворює себе не тільки у світі предметів, а й у світі людей. Предметно-перетворювальна діяльність спрямована на цілісний розвиток особистості, її самореалізацію, сприяє самовизначенню. Цей вид діяльності характеризується насамперед тим, що завершується предметним результатом, матеріальним продуктом. Через цей продукт праці людина опосередковано спілкується з іншими, що й зумовлює зміст і форми ставлення її до них.

Важливою складовою формування активної трудової позиції є розвиток мотивації до праці, усвідомлення життєвої потреби трудової активності, ініціативи, підприємництва, готовності до творчості як умови соціальної і громадянської адаптації, конкурентоспроможності й самореалізації особистості в ринкових відносинах. Усвідомлення потреби в праці як високої моральної цінності є одним з найістотніших свідчень громадянської позиції людини, її суспільної значущості. Тому процес як урочної, так і позаурочної предметно-перетворювальної діяльності в сучасній школі має передбачати не тільки формування в учнів глибоких знань, трудових умінь і навичок, дисциплінованості і відповідальності, а й формування активної трудової позиції в особистих інтересах та інтересах суспільства.

Теоретичні основи формування цих якостей розкриваються в працях А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського, С.Т.Шацького та інших педагогів.

Для обґрунтування теоретичних основ формування активної трудової позиції актуальними є дослідження філософів та соціологів (Л.П.Буєвої, І.С.Кона, Л.І.Сохань та ін.), психологів (К.О.Абульханової-Славської, Б.Г.Ананьєва, І.Д.Беха, М.Й.Боришевського та ін.), в яких розглядаються проблеми розвитку і виховання особистості в процесі діяльності; педагогів (Д.О.Закатнова, О.В.Киричука, В.М.Мадзігона, В.М.Оржеховської, В.К.Сидоренка, М.П.Тименка, Д.О.Тхоржевського та ін.), в роботах яких розкрито теоретико-методичні основи організації предметно-перетворювальної діяльності школярів.

Проблему активної трудової позиції та шляхи її формування в процесі навчальної та трудової діяльності досліджували такі психологи, як Т.Є.Завадська, О.І.Кривов'яз, К.Муздибаєв, В.М.Пискун, М.В.Савчин та педагоги: Д.А.Алферов, З.В.Артеменко, Т.Г.Веретено, С.Г.Вершловський, Р.І.Желбанова, О.М.Коберник та ін.

Аналіз наукової літератури свідчить, що питанням формування в учнів активної трудової позиції займалися і педагоги, і психологи, і філософи, і соціологи та інші спеціалісти.

Проте проблема формування активної трудової позиції в учнів 5–11 класів у процесі різних видів позаурочної предметно-перетворювальної діяльності розроблена вкрай недостатньо, а в аспекті формування трудової активності школярів здійснених досліджень буквально одиниці (С.Г.Вершловський, Р.І.Желбанова, Л.М.Роєнко).

Вибір цієї категорії учнів (підлітків і старшокласників) обумовлений тим, що саме в підлітковому віці, за даними психолого-педагогічної науки, особистість характеризується найвищою готовністю до вироблення ставлення до навколишнього світу, формування поглядів, інтересів, потреб та інших новоутворень. Для учнів старших класів характерним особистісним новоутворенням є самовизначення. Процес самовизначення характеризується вибором майбутньої професії, сфери професійної діяльності.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ АКТИВНОЇ ТРУДОВОЇ ПОЗИЦІЇ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Теоретичні передумови формування активної трудової позиції особистості

Особистісно орієнтований підхід до педагогічного управління процесом становлення активної трудової позиції, формування особистості учня потребує передусім аналізу загального поняття “активна життєва позиція”, який дозволив би конкретизувати завдання виховної діяльності, що впливають із суті зазначеного терміну.

Найбільш загальним і широким поняттям, у межах якого забезпечується психолого-педагогічна інтерпретація феноменів фізичного, психічного, соціального й духовного розвитку особистості, як зазначають вчені-філософи М.С.Каган [58], В.Г.Мордкович [122]; педагоги О.В.Киричук [66], О.М.Коберник [74], психологи М.С.Кветной [62], В.З.Коган [79], С.Л.Рубінштейн [150] та ін., може бути прийнята категорія “активність”.

У філософському розумінні активність означає якість матерії. У широкому значенні активність є характеристикою всього живого, яка виражає здатність організму пристосовуватись до змін умов існування.

Розробляючи проблему активності особистості, психологія виходить із визначення того, що джерелом активності особистості є її органічні та духовні потреби - в їжі, одязі, знаннях, праці.

У педагогіці активність можна розглядати по “вертикалі” та по “горизонталі”. При “вертикальному” вивченні активності враховується рівень активності особистості в одній певній сфері життя, наприклад в трудовій, а при “горизонтальному” – широта її та різноманітність [66, с.23]. Наприклад, участь у суспільно-корисній роботі, ставлення до мистецтва, політики і т.д. Тому активну особистість характеризує гармонійне поєднання інтенсивності й широти діяльності. Тут потрібно уточнити, що активність людини як рівень розвитку матерії - природжена якість. Будь-яка особистість активна, але в якій формі вона буде проявлятися, на якому рівні – ось що є головним у проблемі активності. Чи можна направити активність на соціальну та пізнавальну діяльність - це залежить від методів та форми роботи вихователя.

Активність тісно пов’язана зі способом життя і трактується поняттям активної життєвої позиції.

Щодо поняття “позиція” кожна наука має своє трактування. Так, наприклад, у філософській науці є кілька визначень. При перекладі з латинської мови слова “positio” – положення, позицію розглядають як певне положення, точку зору, твердження [185, с.349]. При перекладі з

французької мови “engagement” – ангажування, позицію розуміють як щось протилежне пасивності, байдужості [183, с.130]. Активність у цьому випадку органічно входить у поняття “позиція”.

У психології позицію визначають як засвоєння особистістю суспільних норм і правил поведінки, набуття досвіду та практичне використання набутого в діяльності [145, с.391].

Тобто можна узагальнити, що позиція особистості – це стійке утворення, що характеризується ставленням людини до навколишнього світу, до подій, що в ньому відбуваються, та проявляється у поведінці особистості щодо перерахованих вище фактів.

“Життєва позиція” має чітко окреслений особистісний аспект і відноситься до характеристики особистості; відображає практичну спрямованість свідомості особистості, ступінь реалізації її світогляду; виражає цілісність функцій особистості, їх єдність і зв’язок.

Життєва позиція особистості включає весь спектр її ставлення до оточуючого світу – суспільства, його матеріальних і духовних цінностей, минулого і сьогодення. Певна життєва позиція притаманна кожній людині. Але ступінь її реалізації різна. Реалізується життєва позиція в діяльності і потребує від особистості активності. Саме в діяльності формується і реалізується внутрішній світ людини, її світогляд, моральні принципи, політичні позиції, здібності, знання, досвід, навички.

Т.М.Мальковська вважає, що життєва позиція особистості є сукупністю способів ставлення людини до умов життя і форм життєдіяльності. Ці способи створюють єдність об’єктивних і суб’єктивних сторін. До об’єктивної сторони належать об’єктивні позиції особистості в системі суспільних відношень і зв’язків, а також обумовлені цими позиціями об’єктивні потреби та інтереси. Суб’єктивна сторона життєвої позиції особистості - це усвідомлення людиною своїх об’єктивних позицій, потреб, інтересів, умов життя, форм життєдіяльності і вироблення до них певного ставлення. Суб’єктивна сторона виступає у вигляді суб’єктивних позицій, які впливають на психологічні процеси і стани, на виявлення біологічно обумовлених якостей людини, її діяльність і поведінку [116, с.4].

Розуміння життєвої позиції часто ототожнюється з самовизначенням особистості. Л.І.Божович і С.Л.Рубінштейн вважають, що життєва позиція – умова і показник самовизначення [22; 150]. Цікавим є підхід К.О.Абульханової-Славської щодо співвідношення позиції і самовизначення особистості. За її твердженням, самовизначення - усвідомлення особистістю своєї позиції [1]. Все це створює необхідність розмежування цих понять. При цьому ми поділяємо думку С.Л.Рубінштейна про те, що особистість визначається двояко: іншими і собою. Звідси стає зрозумілим, що у особистості, котра самовизначилась, провідним фактором виступають вже не “інші”, а вона сама. Коли

говоримо про життєву позицію такої особистості, мова йде більше про те, що вона визначається “іншими” (ситуація, колектив, середовище, вихователь та ін.), хоча не виключається і визначення особистістю самої себе. Це означає, що визначення “іншими” – умовне визначення особистістю “самою”. Позиція формується в результаті вироблення поглядів, переконань відносно життєво важливих соціальних проявів (наука, політика, мораль, мистецтво і т.д.).

У педагогічній літературі цим терміном переважно позначають суспільно значущу поведінку, що є результатом сформованого світогляду, її переконаності, домінуючих моральних мотивів діяльності й поведінки в цілому [64].

Аналіз численних праць показує, що використання терміну “активна життєва позиція” з теоретичного погляду залежить від того, у яку систему знань він включений. Так, у філософії зміст цього поняття здебільшого розкривається як погляд людини на життя і характер її ставлення до суспільства.

Соціально-психологічний підхід до визначення поняття “активна життєва позиція” має свої особливості і тлумачить його як систему ставлень людини до суспільства, до інших людей, до самого себе, як стійкий компонент внутрішньої структури особи, що визначає спрямованість її діяльності; як ієрархічну систему диспозицій – елементарних фіксованих установок, соціальних фіксованих установок, загальної спрямованості особи, її ціннісних орієнтацій на мету життєдіяльності й засоби її досягнення [65].

Вагомий внесок у розроблення проблеми формування активної життєвої позиції особистості зробили Л.М.Архангельський [14], В.Т.Єфимов [45], С.М.Косолапов [45], О.В.Киричук [66], Д.С.Шимановський [202]. У своїх роботах вони розкривають сутність активної життєвої позицій і визначають шляхи її формування.

Активна життєва позиція – складне особистісне утворення. У літературі закріпився погляд на активну життєву позицію, викладений Л.М.Архангельським. Активна життєва позиція – це усвідомлене ставлення до суспільного обов’язку, єдність слова і діла, вміння не тільки помічати недоліки, але й брати участь у їх усуненні, відповідальність за справу колективу, друзів по роботі [14].

При всій конкретності наведеної характеристики, вона не може бути прийнята в якості робочого визначення у виховній діяльності зі школярами, оскільки містить ознаки активної життєвої позиції дорослої людини. Потрібно вказані якості перекласти на мову термінів, понять, що відображають різні сторони життєдіяльності школярів, існуючих у дитячому колективі стосунків – перекласти на мову шкільного життя. На наш погляд, найбільш успішно з цим завданням впорався відомий спеціаліст в галузі морального виховання учнів І.С.Мар’єнко. Він

виходить з того, що ідейно-моральні основи активної життєвої позиції школяра і дорослої людини єдині, але сфери її виявлення, шляхи і засоби формування мають свої особливості. “Активна життєва позиція щодо школяра проявляється в першу чергу і головним чином в його ставленні до навчання, тому що здобуття обов’язкової середньої освіти є його прямим громадянським обов’язком. Вона проявляється в його умінні відстоювати погляди і переконання, в єдності слова і діла, знань і поведінки. Найбільш чітко і виразно активна життєва позиція виражається у виборі життєвого шляху, майбутньої сфери професійної діяльності до моменту закінчення школи. Активна життєва позиція реалізується і в суспільно-політичній практиці, і в процесі громадсько-корисної діяльності” [119, с.124]. Умовою формування активної життєвої позиції у молоді І.С.Мар’єнко вважає вироблення і вдосконалення таких моральних якостей, як мужність, сила волі, уміння протистояти труднощам, чесність, правдивість, точність і акуратність, повага до старших, добросердечність, лицарське ставлення до жінок.

Проблемі формування активної життєвої позиції присвячені і деякі дисертаційні роботи. Так, в кандидатській дисертації В.М.Чорного [196] вказується, що активна життєва позиція є показником моральної зрілості особистості, що існує взаємозв’язок між категоріями “життєва позиція” і “спосіб життя”. У дослідженні В.Н.Маркіна [117] розкривається ідеологічна, соціально-психологічна природа активної життєвої позиції, показана об’єктивна основа взаємодії ідейно-політичного і морального виховання в її формуванні.

Аналіз робіт, в яких розглядається питання формування активної життєвої позиції, показав, що єдиного визначення і структури вищезгаданого поняття не існує.

Зокрема, науковці (В.Т.Єфимов, Н.М.Кисельов, С.М.Косолапов, Д.С.Шимановський та ін.) вважають, що активна життєва позиція служить стійкою характеристикою соціальної активності особистості. Вона виступає як найважливіший, визначальний фактор її життєвих спрямувань і вчинків [45]. Активна життєва позиція розглядається цими авторами як “система поглядів людини на життя, на свою діяльність” [11, с.38]. Д.С.Шимановський визначає активну життєву позицію як практично спрямований світогляд, що виступає в якості безпосереднього регулятора різноманітних форм життєдіяльності людини. [202].

У трактуванні змісту поняття “активна життєва позиція” також не існує єдності. Тут проглядаються дві основні позиції. Прихильники першої (Л.М.Архангельський, М.І.Гаріпов, В.Г.Єфимов, С.М.Косолапов), даючи визначення цьому поняттю, розкривають зовнішні сторони активності особистості (суспільну, трудову, моральну), їх опоненти (І.Д.Демакова, М.М.Кисельов, О.В.Киричук та ін.) теоретично глибше аналізують його через виявлення внутрішніх сил активної життєвої позиції особистості.

Активна життєва позиція розглядається ними як складне структурно-функціональне утворення. Наприклад, О.В.Киричук розглядає активну життєву позицію як “систему суспільно значущих соціальних установок особистості”, що проявляється в її ставленні до природи, суспільства, колективу і самої себе [66].

Таку ж думку висловлюють В.Т.Єфимов та С.М.Косолапов, які зазначають, що активна життєва позиція – це “вища форма морального ставлення особистості до суспільства в цілому, праці і людей, що проявляється в активній діяльності, спрямованій на прискорення соціально-економічних процесів і є умовою її всебічного і гармонійного розвитку”[45, с.83]. Потрібно звернути увагу на те, що ці автори при визначенні поняття “активна життєва позиція” не обмежуються лише характеристикою праці, виробничою діяльністю людини, а звертають увагу на систему зв’язків і відношень, у які вступають люди в процесі виробництва.

Над визначенням поняття “активна життєва позиція” плідно працював і О.С.Капто. За основу цього поняття дослідник взяв категорію “суспільний обов’язок”, через яку і визначається зміст поняття. Активна життєва позиція трактується ним як сплав суспільного, громадського обов’язку і моральної відповідальності особистості: “Активна життєва позиція – це громадський обов’язок, що став моральним принципом, усвідомлена готовність і рішучість діяти в ім’я інтересів суспільства і особистості” [61, с.46].

Для педагогічного управління процесом формування активної життєвої позиції необхідно знати, із яких компонентів вона складається. Ми виходимо з того, що компоненти активної життєвої позиції потрібно шукати в основних видах діяльності, яка притаманна школярам. Вони визначені традиційною психологічною наукою – навчання, праця, суспільно-політична діяльність, спілкування, дозвілля. Відповідно, сукупність позицій, що займає школяр в кожній із цих сфер його життєдіяльності, складає його життєву позицію. І навпаки: кожна із форм життєдіяльності школяра служить сферою виявлення його життєвої позиції. Очевидно, педагогічне управління процесом її формування повинно, з одного боку, охоплювати всю різноманітність її проявів, а з іншого – враховувати деяке розчленування цього процесу на складові. Виникаюча при цьому перспектива нерівномірного розвитку окремих компонентів життєвої позиції не тільки небезпечна, але й закономірна через те, що розвиток окремих підструктур особистості відбувається не одночасно, володіє властивістю сензитивності. Керуючись сказаним, можна виділити основні види активності школярів, які в сукупності визначають рівень активності їх життєвої позиції в цілому:

– пізнавальна активність характеризується активним пізнавальним пошуком, вона притаманна особистості, яка проявляє ініціативу в

пізнанні, намаганні знати, інтересом до навчання. Ця пошукова активність не обмежується рамками вимог вчителя і уроку. За межами навчального процесу у таких учнів продовжується активний відгук на події науки, життя і пошук необхідної інформації, яка б могла задовольнити цікавість. Саме активність чи інертність у пізнанні дає про себе знати в натурі людини, в її життєвій позиції, в її ставленні до світу;

– трудова активність проявляється в працелюбності, готовності виконувати трудові доручення, удосконаленні своїх трудових умінь і навичок;

– соціальна активність виражається в колективістській спрямованості особистості, готовності прийти на допомогу іншим, товариськості;

– суспільно-політична активність проявляється в формах діяльності, політичній за спрямуванням і суспільній за своїм значенням, й умовах організації;

– активність у сфері дозвілля (спорт, ігри, туризм) [187, с.42].

Звичайно, наведена класифікація умовна. Життя людини, навіть в шкільному віці, складне і багатогранне, щоб бути втиснутим в яку-небудь схему. Перераховані види активності взаємодіють між собою, переходять один в один, об'єднуються в складні, інтегративні форми активності (творчість, раціоналізація, організаторська діяльність).

Для виховної роботи принципове значення має положення про те, що особистість не формується як послідовне накопичення властивостей і якостей, схоже на те, як відбувається кладка цегляної стіни. Особистість формується як цілісне утворення, своєрідне в кожному віці, і зусилля у виховній роботі потрібно направляти не на розвиток у дитини окремих рис і якостей, а на виховання всієї особистості, її структури: системи мотивів і потреб, допустимих форм і способів поведінки, в яких ці потреби і мотиви можуть реалізуватися оптимально для суспільства. Представлений нами погляд на компоненти активної життєвої позиції школяра, в основі якого покладено виділення сфер активності у відповідності з основними формами його життєдіяльності, відповідає положенню психологічної науки: пізнавальна, трудова, соціальна, суспільно-політична активність, кожна окремо і тим більше всі разом, складають фундаментальний вияв особистості і можуть розглядатися як об'єкти, на які повинна спрямовуватись енергія педагогів в роботі щодо формування особистості, активної життєвої позиції школярів як важливої задачі виховання.

Формування свідомості особи, її потреб, інтересів, мотивів, соціальних установок не є простим нагромадженням впливів, що йдуть від зовнішнього середовища.

Людина від народження – активна істота і формується вона, взаємодіючи з навколишнім середовищем, воно не лише об'єкт його

впливу, а й суб'єкт, що перетворює соціальне середовище в процесі теоретичної й практичної діяльності.

Обидві сторони взаємодії особистості і суспільства діалектично взаємопов'язані: з розвитком діяльності індивіда розширюються й поглиблюються його зв'язки з суспільством. З одного боку, чим активніша індивідуальна діяльність людини в суспільстві (колективі), тим яскравіше виявляється її залежність від суспільних відносин; з іншого – чим вищий рівень вихованості особистості, тим більше можливостей відкривається для виявлення особистої індивідуальності в її суспільній суті. Можна сказати, що рівень індивідуальної активності є також рівнем її самовиховання. Включаючись у практичну діяльність і спілкування, людина спочатку пізнає інших людей, співвідносить їхні якості зі своїми власними, внаслідок чого й до себе починає ставитися як до особистості, як до члена певної групи, класу.

Тому ефективність зовнішнього впливу, зокрема виховного, залежить не тільки від активності суб'єкта цього впливу, а й від активності об'єкта, на якого спрямований цей вплив.

Не зовнішні фактори, не суб'єкти впливу виховують, а ті відносини, соціальні позиції, які складаються у вихованця до цих чинників, і та його соціальна активність, що виникає на цій основі. Сприймання учнем зовнішніх впливів зумовлюється багатьма внутрішніми умовами і передусім соціально-психологічними характеристиками особистості, її суб'єктивним світом. Школяр реагує на зовнішні стимули вибірково, залежно від власних потреб, мотивації діяльності, життєвого досвіду. Саме вибірковість, певна спрямованість у сприйманні зовнішніх спонук відрізняє одну особу від іншої.

Останнім часом не лише могутнім джерелом знань, а й ефективним засобом формування оцінних суджень у сфері ідеології, політики, моралі, естетики, основним стимулом активізації діяльності учнів стають преса, радіо, телебачення. Однак результати досліджень показують, що істотно не тільки те, що передається по радіо чи телебаченню, які виховні завдання при цьому ставляться, а й те, що і як сприймає вихованець, який емоційний відгук збуджує в ньому та чи інша передача.

Не будь-який навчально-вихований колектив може впливати тим чи іншим чином на кожного свого члена, а лише той, який є значущим для нього, де вихованець знаходить у системі міжособистісних відносин сприятливі умови для розвитку, самоствердження своєї особистості.

Не кожний вчитель може змінювати в своїх вихованців індивідуальну соціальну установку на систему суспільно значущих знань, а лише той, хто користується в них авторитетом.

Важливою внутрішньою умовою формування активної життєвої позиції особистості є не лише певний обсяг моральних, суспільно значущих знань, а й набуті індивідом засоби пізнання навколишнього

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

Навіть глибоке знання принципів і норм моралі не завжди є достатньою гарантією сформованості життєвої позиції особи. Бо інформаційне знання відображає лише властивості та якості явищ, подій, людей, а також закономірності розвитку їх і функціонування. Тому воно з функціонально-змістовного погляду може бути нейтральним у формуванні позиції особи, якщо не містить у собі знання – оцінки, яка засвоюється на емоційному рівні. Отже, важливою внутрішньою умовою формування життєвої позиції особистості є ціннісні орієнтації. Саме від того, яким вона бачить навколишній світ і як визначає своє місце в ньому, залежить спрямованість її активної життєвої позиції, спрямованість її перетворювального впливу на зовнішній світ.

Із вказаного можна зробити висновок: ефективність впливу на формування життєвої позиції особи значною мірою залежить від її внутрішньої активності, тобто від її сприйнятливості до цього впливу, до системи внутрішніх потенцій, якими є певний обсяг знань, пізнавальні, творчі й комунікативні здібності, спрямованість особистості. Саме тому, що існує внутрішній світ особистості кожного конкретного вихованця, для нього існують і “свої” зовнішні фактори впливу. Це вимагає від педагога знання типових ситуацій взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів у ході становлення, розвитку й зміни систем соціальних установок особистості школяра, що є своєрідним ядром його життєвої позиції.

Становлення й розвиток активної життєвої позиції особистості учня перебуває в тісному взаємозв'язку з рівнем сформованості уваги, волі, рівнем розвитку операційних можливостей.

Відомо, що умовою пізнавальних процесів, вироблення систем цінностей і предметно-перетворювальної діяльності людини є спілкування, своєрідний комунікативний вид діяльності особи. Спілкування – це практична активність суб'єкта, спрямована на інших суб'єктів, це не просто дія, а взаємодія, оскільки вона здійснюється між суб'єктами, кожний з яких є носієм активності й передбачає її в іншому. Тому формування активної життєвої позиції особи, яка діє і буде в подальшому діяти разом з іншими або поруч з ними, зважаючи на них, передбачає наявність у особистості при спілкуванні таких якостей, як товарииськість, колективізм.

Товариськість як властивість особистості, що виявляється в спілкуванні, відносно незалежна від змісту і соціальної ситуації будь-якої діяльності. Вона може вимірюватись такими параметрами, як легкість – утрудненість, активність і пасивність у встановленні контактів з іншими; широта – вузькість, сталість і несталість кола спілкування. Ці параметри мають виключно важливе значення в процесі формування позиції людини, її колективізму як сталого позитивного ставлення особи до колективу, його цілей, цінностей і завдань.

Знання як продукт пізнання людьми предметів і явищ дійсності, законів природи і суспільства є однією з необхідних умов процесу формування активної життєвої позиції особистості. Будучи результатом впливу об'єктивної дійсності, вони не є незмінними. У ході розвитку особи, її практичної діяльності знання весь час не тільки розширюються, поглиблюються, а й інколи істотно змінюються і перебудовуються. Вони є одним із джерел схильностей та інтересів людини, необхідною основою розвитку здібностей і обдарувань. Знання щодо життєвої позиції особи можуть бути в різних відношеннях і самі по собі можуть не забезпечувати готовності її до конкретної поведінки. Для цього вони мають відповідати певним вимогам.

Передусім знання мають бути науковими, тобто бути в цілковитій відповідності з наукою. Не можуть бути достатнім внутрішнім стимулом активної життєвої позиції особи знання, що спираються на однобічний і обмежений життєвий досвід, який дуже часто розходиться з науковими уявленнями та поняттями й навіть суперечить їм. Особливо це стосується моральних уявлень і понять, які є одним із важливих компонентів активної життєвої позиції особистості.

Відомо, що кожна людина має свою систему уявлень і понять, які формуються на рівні здорового глузду (оскільки вона щоденно стикається з моральними проблемами), своє особисте уявлення про те, “що таке добре і що таке погано”. Проте такий етичний здоровий глузд ефективний лише за стандартних моральних ситуацій, чого не можна сказати про проблемні, що виходять за межі повсякденного морального досвіду. Тут потрібний уже моральний досвід, нагромаджений людством у формі узагальнених моральних понять, а також творчі елементи – розум та інтуїція. Культура морального мислення полягає в тому, щоб досягти оптимального поєднання традиційного і творчого елементів, дати ефективні інтелектуальні засоби для моральних рішень у простих та конфліктних ситуаціях.

Важливим фактором в індивідуалізації процесу формування активної життєвої позиції є сім'я.

Сім'я – це природне й незамінне мікросередовище життя дитини, первинний осередок-колектив, у якому вона вперше набуває досвіду спілкування з оточуючими людьми, переконується в тому, що вона є

членом людського суспільства і залежить від нього. Здорова, повноцінна сім'я, куди входять люди різної статті, віку, професій, яка ґрунтується на самовідданій любові одне до одного, глибокому довір'ї її членів, безкорисному піклуванні одне про одного, є необхідним соціальним інститутом для нормального становлення особистості громадянина.

Формування в молодій людини різнобічних соціальних орієнтацій, установок, емоційної культури, її морального і психічного здоров'я перебуває в прямій залежності від суспільної спрямованості сім'ї, її традицій, внутрішньо сімейного спілкування, структури й психологічної атмосфери сім'ї. Через такі соціально-психологічні механізми, як підкріплення, ідентифікація, розуміння внутрішнього світу дитини батьки заохочують поведінку, яку вважають правильною, і гальмують порушення встановлених правил, показують дітям приклади для наслідування.

Особливість внутрішньосімейного спілкування полягає в тому, що воно більш емоційне за своїм характером, ніж будь-яке інше (у школі, на виробництві, у колі друзів), бо в його основі лежать близькі інтимно-індивідуальні стосунки, батьківська любов і почуття любові до батьків, родинні взаємини дітей між собою. Сім'я має специфічну психологічну атмосферу, тон якої задають ті моральні цінності, які реалізуються у відносинах між чоловіком і дружиною, батьками і дітьми (любов, відповідальність, взаємодопомога та ін.). Можна без перебільшення сказати, що сім'я виховує дітей усім стилем, усім укладом свого життя.

Оскільки сім'я зустрічає дитину на самому порозі життя, через неї дитина вперше прилучається до соціальних цінностей. Сформовані в сім'ї моральні установки й ціннісні орієнтації часто визначають характер поведінки людини на наступних етапах життя, критерії її морального вибору.

Щоб визначити життєву позицію учня, потрібно, перш за все, визначитися в тому, що він встиг зробити як член суспільства, а також з'ясувати, до чого він прагне, в ім'я чого здійснює свою діяльність - все це визначає спрямованість особистості, тобто її інтереси і уподобання, мету і установки, потреби та ідеали, які активно впливають на мотиви діяльності. Добре відомо з повсякденного досвіду, що одна й та сама (за зовнішніми показниками) дія залежно від мети, яка при цьому ставиться, і спонукальних мотивів може набувати різної суспільної значущості.

Будучи прихованим від спостерігача, реальний зміст вчинку, його справжні цілі й мотиви, зовнішньо можуть повністю відповідати моральним суспільно прийнятим нормам, а тому оцінюються позитивно. Насправді аморальні мотиви і цілі іноді прикриваються "високоморальними" діями. Це, на перший погляд, не завжди помітні прояви аморальності, бо їх свідомо прикривають, приховують від спостерігача. Буває і так, що розходження між позитивним результатом дії і фактично негативними мотивами та цілями сама діюча особа не

усвідомлює. Проте від цього суть справи не змінюється. Тому характеристика поведінки людини, її моральних якостей, що ґрунтується лише на зовнішніх виявах діяльності й поведінки, значною мірою формальна і не може служити об'єктивним показником сформованості життєвої позиції особи. Тільки зміст потреб, цілей і мотивів діяльності чи поведінки може характеризувати її моральну спрямованість. Але між потребами з одного боку і мотивами та цілями з іншого лежать інтереси. Відомо, що потреба стає причиною соціальної активності, коли вона, будучи опосередкованою суспільними стосунками, перетворюється на певну зацікавленість, на інтерес окремої людини, соціальної групи.

У філософській літературі існує поняття “розумні потреби”. Під ним розуміють такі потреби, задоволення яких служить гармонійному розвитку особи, повноті й багатству людських виявів, прогресу суспільства. Водночас існують потреби спотворені, задоволення яких нівечить, калічить особистість духовно і морально. Саме ці хибні потреби становлять основу культу речей, споживацької орієнтації індивіда.

Як бачимо, матеріальні й духовні потреби людини можуть характеризуватися соціальною і антисоціальною спрямованістю. І саме ці характеристики позначаються на інтересах, мотивах і цілях особи, інтегруються в життєвій позиції людини, що є внутрішнім ставленням її до навколишньої дійсності, внутрішнім зв'язком з об'єктивним світом.

Розглянемо тепер сам процес формування активної життєвої позиції особистості. Для правильного його розуміння методологічне значення має характеристика закономірностей зростання ролі особи в природно-історичному процесі на різних стадіях історії її діяльності і розвитку [66, с.16].

На першій стадії “інстинктивна людина, дикун”, не виділяє себе з природи. Знаходячись ще на рівні тварини, людина не усвідомлює свого ставлення до навколишнього, природа ще не стала об'єктом людської історії. На цій стадії ще немає людського суспільства, немає особистості, немає її життєвої позиції.

На другій стадії уже свідомо людина виділяє себе з навколишнього світу, пізнає об'єкти навколишнього середовища й оволодіває ними, що зумовлює появу елементарної життєвої позиції, яка виявляється в ставленні до природи і собі подібних. Поступово на цій стадії реакції людини стають більш вибірковими, вона дедалі більше й більше усвідомлює свої бажання та обирає специфічні засоби для їх задоволення.

Внаслідок зростання активної життєвої позиції на цій стадії історичного розвитку людині вдалося накласти свою печать на природу: вона не тільки перемістила різні види рослин і тварин, але змінила також зовнішній вигляд і клімат свого місця проживання, змінила навіть самі рослини і тварини до такої міри, що результати її діяльності можуть зникнути лише разом з загальним омертвінням земної кулі. Важливо також

зазначити, що, перетворюючи об'єктивну реальність, особистість перетворює водночас і суб'єктивну реальність, тобто саму себе, свою сутність, хоч і не усвідомлює цього процесу.

На третій стадії природно-історичного розвитку людина починає усвідомлювати, що світ не задовольняє її, і вона вирішує змінити його. Відбувається значне ускладнення реальної взаємодії людини з іншими людьми, а уявлення про своє власне "я" розширюється за рахунок того, що вона розуміє свою належність до великої кількості соціальних груп і отримує додаткові критерії оцінки людських взаємостосунків та свого місця в світі.

Цей аналіз становлення і розвитку людської особистості, її життєвої позиції на трьох стадіях природно-історичного розвитку людини дає змогу виявити загальну закономірність формування її соціальної активності, що є невід'ємною властивістю життєвої позиції особи.

З методологічного погляду тут важливо наголосити, що, коли ми говоримо про активність як властивість життєвої позиції особи, то прагнемо відрізнити її від активності як загальної здатності матерії до відображення. Активність життєвої позиції особи полягає не стільки в здатності відображати світ у своїй свідомості, скільки перетворювати його, бо життєва позиція передбачає не просте відображення об'єктивного світу в свідомості суб'єкта й вироблення на цій основі ціннісного ставлення особистості до об'єктивної реальності, а й перетворення (і це основне) цієї реальності у відповідному для себе напрямку. Через реалізацію своєї позиції в діяльності, що є зовнішнім її виявом, особистість створює новий предметний світ.

Отже, з певним припущенням можемо сказати, що в процесі самоствердження, крім уже існуючого світу, людина своєю працею створює новий предметний світ (предметне середовище), який охоплює засоби праці, предмети побуту, засоби пересування, художні вироби тощо. Цей предметний світ в подальшому стає невичерпним джерелом розвитку здібностей і обдарувань, соціальної активності прийдешніх поколінь.

Таким чином, можна виділити три групи відносин і взаємозв'язків, на основі яких у реальному житті й формується активна життєва позиція особи.

Це взаємозв'язок людини й природи, людини і об'єктів її пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної та перетворювальної діяльності і, нарешті, взаємозв'язок особистості і суспільства, що в основному здійснюється через трудові, ідеологічні, політичні та навчально-виховні колективи. Звичайно, такий поділ умовний, але допустимий для зручності аналізу функціонування активної життєвої позиції особи.

Зроблений вище аналіз становлення активної життєвої позиції особистості дає змогу з'ясувати основні компоненти цього поняття, через які тільки й можна розкрити його зміст.

На наш погляд, життєва позиція, як стійка ознака особистості, виявляється в єдності знань, ціннісних орієнтацій і готовності особи до певних дій та моральної поведінки. У ній органічно переплітаються знання і почуття, переконання і звички, воля і вміння, спрямованість і наміри.

Оскільки активна життєва позиція особи передбачає певне ставлення і до оточуючих її людей, і до людей, з якими вона безпосередньо або опосередковано спілкується, то сюди слід додати й такі елементи, які характеризують зв'язок особистості з собі подібними – здатність співпереживати, співчувати – тобто комунікативний елемент.

Доброзичливе ставлення до людей, уміння жити в гармонії з іншими, усвідомлення і переживання своїх соціальних зв'язків підносять людину і дають змогу їй максимально виявити суспільну активність. Із почуттів співпереживання і солідарності, в основі яких лежать почуття симпатії та антипатії, виробляється мораль.

Становлення активної життєвої позиції відбувається у взаємозумовленому розвитку всіх її підсистем. Збагачення знань розширює оцінні можливості людини, зумовлює зростання ціннісно-орієнтаційного компонента. Взаємодія знань і ціннісних орієнтацій забезпечує розвиток творчого потенціалу особистості; взаємозв'язок знань, ціннісних орієнтацій і творчого потенціалу людини породжує й стимулює розвиток комунікативної підсистеми життєвої позиції людини, яка в свою чергу є необхідною умовою зростання трьох перших підсистем.

Це означає, що основні компоненти, які ми виділили в теоретичному аналізі поняття “активна життєва позиція”, утворюють замкнену систему, де кожний із компонентів зв'язаний з усіма іншими прямим та зворотнім зв'язками, тобто відчуває в них необхідність і сам ними підтримується й опосередковується. Єдність названих підсистем (компонентів) і характеризує активну життєву позицію особи. Ядром її є ціннісно-орієнтаційний компонент, що конкретизується в ідейних переконаннях, поглядах, ідеалах, інтересах і мотивах особистості.

Завдяки ціннісно-орієнтаційному компоненту життєва позиція особи набуває певного спрямування - вона може бути прогресивною або реакційною. Основним критерієм характеристики життєвої позиції є відповідність або невідповідність її об'єктивним потребам суспільного прогресу.

Виходячи з усього вищесказаного, можна зробити висновок про те, що поняття “життєва активність”, “соціальна активність” і “активна життєва позиція” ні в якому разі не можна зіставляти, бо “життєва активність” і “соціальна активність” властиві кожній людині на різних рівнях, тоді як “активна життєва позиція” особистості є характеристикою конкретного соціологічного типу особи. Саме тому “соціальну активність” і “життєву активність” слід розглядати лише як зовнішній вияв активної життєвої позиції особистості і лише тоді, коли соціальна активність буде

характеризуватися суспільно значущими діями, коли в основі вчинків лежатимуть принципи демократичної моралі.

Активна життєва позиція передбачає також певну сукупність емоційно-вольових і морально-етичних якостей і рис, які знаходять своє вираження у ставленні до суспільства, природи, праці, колективу, до самого себе, виражається і у відношенні особистості до колективу, що проявляється у колективізмі, принциповості, вимогливості до себе та інших, чесності, нетерпимості до порушників трудової поведінки.

Формуючи активну життєву позицію учнів, насамперед необхідно враховувати вплив НТП на оточуюче середовище і в зв'язку з цим реально оцінювати ставлення людини до природи. Зараз, як ніколи раніше, перед людством постала гостра проблема виховання бережливого ставлення до природи, намагання зберегти і примножити природні багатства. Учням потрібно прищеплювати такі риси, як бережливість, особисту відповідальність за збереження природних багатств, нетерпимість і боротьбу проти шкідників природи.

Активна життєва позиція включає такі якості, які характеризують ставлення людини до себе. Насамперед, це самокритичність, яка дозволяє особистості прийти до адекватної самооцінки.

У шкільній практиці нерідко бувають випадки, коли учні приймають правильні рішення, але не в змозі мобілізувати себе, докласти достатньо зусиль, напружитись, впорядкувати свою поведінку, щоб виконати задумане. В результаті рішення залишаються невиконаними. Для їх здійснення не вистачало вольового зусилля. Учень при цьому відчуває незадоволення собою, причина якого в недостатку розвинених вольових якостей, у невмінні доходити до кінця особистої програми дій.

Відповідно, повне уявлення активної життєвої позиції неможливе без емоційно-вольових якостей, які сприяють втіленню в життя моральних переконань, і їх формування передбачає вироблення в учнів таких вольових якостей, як самостійність, принциповість, рішучість, наполегливість у переборенні труднощів, критичність і самокритичність.

Із певним припущенням можемо сказати, що в процесі самоствердження, крім уже існуючого світу, людина своєю працею створює новий предметний світ, що охоплює засоби праці, предмети побуту, засоби пересування, художні вироби тощо.

Активна життєва позиція особистості має свої якісні особливості не тільки щодо змісту, а й щодо функціонування, становлення та розвитку.

Так, становлення і розвиток активної життєвої позиції особистості відбувається в процесі свідомої і цілеспрямованої діяльності демократичного суспільства в інтересах її всебічного й гармонійного розвитку, зростання соціальної ролі. А тому необхідною умовою формування її є демократизм суспільних відносин, забезпечення особі рівності в правах, обов'язках і відповідальності перед суспільством.

Підсумовуючи все вище сказане, ми погоджуємося з найбільш вдалим, на нашу думку, визначенням змісту поняття “активна життєва позиція”, яке пропонує О.В.Киричук: “активна життєва позиція - це система морального ставлення особистості, передусім до природи, частинкою якої вона є, до суспільства в цілому і спільнот, до яких вона належить, до основних видів діяльності, через які й здійснюється внутрішній зв'язок з природою та суспільством. І, нарешті, це ставлення людини до самої себе, до свого місця й ролі в навколишньому світі”[66, с.15].

Складовим компонентом активної життєвої позиції особистості є її активна трудова позиція – головний показник в оцінці людини як громадянина суспільства і включає в себе самовіддану творчу працю на благо суспільства, прагнення до максимальної продуктивності праці, працелюбності.

Прояв активної трудової позиції учнів здійснюється через поведінку, вчинки на виробництві і в предметно-перетворювальній діяльності. При цьому для ефективного її прояву школярам необхідно оволодіти певними вміннями і навичками, до яких можна віднести:

трудові уміння і навички, що характеризують учнів як таких, що вміють поводитись із засобами, знаряддями і об'єктами праці. Вони полягають в умінні доглядати за рослинами чи тваринами, в умінні берегти і доглядати техніку;

конструктивно-планувальні уміння і навички, які дають можливість школярам планувати і правильно реалізовувати індивідуальну і колективну діяльність, вибирати найбільш оптимальні варіанти, максимально доцільні форми, гарантуючи її успішне завершення, передбачати перспективу;

оцінно-регулятивні уміння і навички, які дозволяють адекватно сприймати оточуючих людей і себе, давати правильну оцінку своїй поведінці і діяльності, а також поведінці і діяльності своїх товаришів, підводити підсумки виконаного трудового завдання, давати йому відповідну оцінку, знаходити недоліки в організації праці; правильно розуміти події, що відбуваються і активно реагувати на них, уміти пояснити ці події іншим учасникам трудової діяльності, аргументовано відстоювати свої переконання з допомогою конкретних доказів; співпереживати, радіти успіхам колективу, бути уважним, готовим прийти на допомогу в тяжку хвилину; активно критикувати недоліки, об'єктивно оцінювати і регулювати ділові і особисті відносини в колективі;

комунікативні уміння і навички, які дають можливість швидко влитись в колектив, зайняти сприятливі позиції в системі особистих відносин, бути товариським з усіма учасниками трудової діяльності;

організаторські уміння і навички, які передбачають готовність організувати і вести за собою колектив, знаходити вихід із критичного

стану, створювати умови, що забезпечують відповідний мікроклімат для організації праці.

У зв'язку з тим, що виділені уміння і навички тісно пов'язані між собою, взаємопроникають один в одний, деякі з них можна віднести як до одного, так і іншого виду, тому що у них багато спільних компонентів.

Трудова активність розвивається в безпосередньому зв'язку з творчою активністю. Творчість – невід'ємна частина активної життєвої позиції особистості. Кожен працівник сучасного виробництва повинен вміти творчо вирішувати технічні, технологічні і організаційні задачі трудової діяльності. І це можливо лише тоді, коли не просто виконуються необхідні операції, а учень сам висуває нові ідеї, ставить проблеми та задачі і разом з колективом знаходить способи й засоби їх здійснення.

На основі теоретичного аналізу вітчизняної і зарубіжної психолого-педагогічної літератури ми розглядаємо активну трудову позицію як одну із найзагальніших морально-трудовак якостей особистості, результат інтеграції всіх духовних, соціальних та психофізичних функцій людини, суб'єктивного сприйняття нею навколишнього світу, оцінки власних ресурсів, волі, емоційного ставлення до трудової діяльності. Активна трудова позиція визначається як результат трудового виховання, що концентрує усвідомлений особистістю загальнозначущий обов'язок трудитися для себе і на користь суспільству.

Активна трудова позиція є складовою трудової культури людини і виявляється у її ставленні до трудової діяльності: внутрішньо – системою установок, потреб, мотивів, цілей і цінностей; зовнішньо – спрямованістю, результативністю, якістю предметно-перетворювальної діяльності.

Отже, в основі формування активної трудової позиції особистості лежить ієрархічна система внутрішніх спонукальних сил від потреб соціального існування (в пізнанні, нових враженнях, предметно-перетворювальній діяльності, спілкуванні) до ціннісних орієнтацій на мету життєдіяльності й засоби її досягнення. Зіткнення цієї системи з зовнішніми факторами як умовами життєдіяльності особи створює конкретну соціальну ситуацію формування активної життєвої позиції школяра.

1.2. Чинники, що впливають на формування активної трудової позиції школяра

У цьому параграфі ми зробимо спробу виявити ті основні чинники зовнішнього і внутрішнього світу школяра, що впливають на становлення і розвиток його активної трудової позиції.

Активна трудова позиція людської особистості зумовлюється системою трудових потреб та інтересів, переконань, ціннісних орієнтацій,

власних нахилів, покликань, прагнення до обдуманого вибору професії, бажанням продовжити освіту у відповідному навчальному закладі.

Головну роль у формуванні активної трудової позиції школяра відіграють потреби, які забезпечують формування інтересів і здібностей школярів. Без потреб фактично неможлива і сама діяльність учнів – ігрова, навчальна чи трудова.

Значимість цього підкреслюється і в словах А.С.Макаренка про те, що “глибокий зміст виховної роботи ... полягає у відборі і вихованні людських потреб, які можуть спонукати людину до боротьби за подальше вдосконалення” [114, с.152].

В основі механізму функціонування потреб лежать співвідношення: з одного боку, потреби виступають як спонукальні сили діяльності, а з іншого, діяльність сприяє появі нових потреб.

Загальновідомо, що діяльність є вихідною і фундаментальною передумовою людського життя. Саме через діяльність люди досягають своєї мети, задовольняють свої потреби, саме через діяльність виявляється конкретність потреб. У діяльності щодо досягнення поставленої мети виявляється роль потреб як джерела людської активності, її головної спонукальної сили. Крім того, потреби відображають моральну характеристику особистості, її життєві цілі, цінності, наміри і життєву позицію.

Вивчення і аналіз літератури показує, що існують різні підходи до визначення поняття “потреба”. В найзагальнішому значенні це – суттєва ланка в системі ставлення будь-якого діючого суб’єкта, певна необхідність його буття, вимоги до зовнішніх обставин, що витікають із його суттєвих якостей, природи. У цій своїй якості потреба виступає як причина діяльності (ширше – як причина всієї життєдіяльності). Таке найбільш широке філософське значення категорії “потреба”, що впливає прямо чи опосередковано на трактування цього поняття в рамках соціології, загальної і соціальної психології, педагогіки та інших наук. Етимологія цього поняття така, що воно поширюється на весь спектр органічного і соціального життя, ніби вказуючи на природний зв’язок між цими двома вищими формами руху матерії. Бо певною мірою цим пояснюється і багатогранність поняття потреби, і його достатньо загальний характер.

Так, філософ А.І.Яценко дає таке визначення: “... потребою є об’єктивна здатність суб’єкта потребувати, а відповідно, вимагати внутрішніх і зовнішніх умов для свого “нормального функціонування і розвитку” [209, с.104].

В.Ф.Анурій трактує потребу як “... об’єктивно виникаюче протиріччя між необхідним і фактичним станом суб’єкта, що стає спонукою його активності, спрямованої на вирішення цього протиріччя” [12, с.14].

А.І.Вишняк характеризує потребу особистості як “... ту, що походить із її внутрішніх особливостей і відношень з внутрішнім середовищем,

об'єктивну здатність потребувати певних умов і способів існування, нестача яких викликає почуття незадоволення і спонукає до різних видів діяльності” [27, с.44].

У психологічному аспекті суть категорії “потреба” характеризується як певний стан психіки людини, що відображає нестачу речовини, енергії та інших факторів, необхідних для нормального функціонування людини як живого організму і особистості. Цьому стану властива напруга системи, вона спонукає організм до діяльності, спрямованої на усунення необхідності, що виникла. Об'єктивна необхідність у предметах чи умовах існування відображається в свідомості людини у вигляді об'єктивних станів, що проявляються у вигляді різних модифікацій-прагнень, бажань, емоцій, почуттів, інтересів, мотивів і т.п. [200].

Людські потреби є складною багаторівневою системою. Розрізняють матеріальні, соціальні і духовні потреби.

Матеріальні потреби – це фізіологічні потреби і потреби в матеріальних благах.

Соціальні потреби – це потреби в певному стилі життя, праці, спілкування, а також політичні потреби – в демократичних свободах, захисті особистості, праві на участь в управлінні суспільними справами та ін.

Духовні потреби – це потреби в духовному засвоєнні світу, творчості, естетичному ставленні до дійсності [153].

Людські потреби, виражаючи багатство ставлення людини до світу, багатоаспектність її діяльності, набувають в силу цього також багатогранного характеру. У процесі праці відбувається олюднення потреб суспільства, адже, щоб задовольнити свої потреби, трудяться і тварини, але задовольняють потреби люди і звірі по-різному: тварини – зубами і лапами, люди – за допомогою вогню, ножа, книг, машин, комп'ютерів.

У потребі ж, в об'єктивно існуючій необхідності, відображається досягнутий суспільством рівень розвитку виробничих сил, рівень зрілості суспільних відносин, потенціал економічних, соціальних і духовних можливостей, якими володіє суспільство чи індивід.

Потреби відіграють важливу роль у життєдіяльності людини. Так, у структурі особистості потреби виконують важливі функції: а) спонукальну, що є основою будь-якої практичної діяльності; б) пізнавальну, що задовольняється особистістю завдяки пізнанню предмета потреби; в) оцінюючу, що служить певним критерієм оцінки речей, явищ дійсності, а також дій і вчинків самої особистості [200].

Потреби містять у собі тенденцію до пошуку предмета свого задоволення в певній сфері діяльності – трудовій, суспільній, політичній, естетичній, моральній та ін.

Потреба в праці займає особливе місце в структурі людських потреб. Насамперед вона є, так би мовити, “наскрізною потребою”, яка проходить

через всі інші потреби – моральні, естетичні, комунікативні та ін. Це пояснюється тим, що в цій потребі перетинаються найрізноманітніші “сутнісні сили” людини – об’єктивні і суб’єктивні, матеріальні та ідеальні, фізичні і духовні.

Є.Г.Куделін дає таке визначення: “Потреба в праці є не тільки фізіологічна потреба, але і духовно-моральна” [97, с.45].

Визначення Н.Н.Сухарьової більш змістовніше: “Потреба в праці – це потреба в самому собі як суспільно значущій і соціально цінній особистості, потреба в житті, розвитку, русі. Це потреба в боротьбі, в подоланні тих життєвих перепон, наявність чи виникнення яких породжує нові потреби, тобто нове джерело активності. Потреба в праці – це потреба у виробництві і відтворенні потреб” [162, с.31].

На сучасному етапі розвитку нашої країни перед суспільством стоїть проблема переходу від стимулювання до праці – до стійкої, свідомої потреби в ній. Адже саме в праці проявляються здібності особистості, формуються її інтереси й потреби, розгортається активність.

Для потреби в праці характерне багатство і різноманітність форм її задоволення. Вона найбільш відображає сутність особистості [162, с.7].

Потреба в праці – одна із важливих “людських” потреб, яку необхідно враховувати у формуванні в учнів активної трудової позиції. Необхідно підкреслити, що ця потреба існує тільки у людини. З віком її потреби у праці змінюються. Найбільш важливі зміни відбуваються в підлітковому віці, саме тоді якісно змінюється і сама особистість підлітка. В.О.Сухомлинський так сказав про цю зміну: “... перехід у роки юності – це немов би друге народження людини. Перший раз народжується живе створіння, другий раз – громадянин, активна, думаюча, діюча особистість, яка бачить не тільки оточуючий світ, але і самого себе” [164, с.65].

Підліток активно намагається визначити своє місце в суспільстві. Він починає усвідомлювати необхідність підготовки себе до все більш широкого включення в працю дорослих, в їх трудову діяльність. А цей процес безпосередньо пов’язаний з формуванням потреби в праці.

Визначення поняття праці як потреби вимагає з’ясування суті людської потреби взагалі. Більшість авторів, що вивчають цю проблему (М.В.Іванчук, А.М.Самсін, В.І.Тарасенко, І.М.Чудинова та ін.) [171;193] відстоюють позицію, що суть людських потреб полягає в діалектичній єдності об’єктивного і суб’єктивного, а в їх основі лежить практична діяльність.

Це дає можливість чітко визначити структуру потреб особистості. Одним із елементів потреб є суб’єкт, тобто сама особистість, іншим – об’єкт, що являє собою предмети, послуги чи види діяльності, третім – ставлення між суб’єктом і об’єктом [193; 152;171].

Суспільство ставить до кожного із своїх членів певні вимоги, які мають суспільну необхідність. У процесі виконання цих вимог відбувається їх усвідомлення, тобто здійснюється взаємопроникнення об'єктивного в суб'єктивне, встановлюється їх діалектична єдність. Будучи усвідомленою, потреба служить спонукальною силою активної діяльності суб'єкта, перетворюючись у його власну потребу. Усвідомлювати потребу особистість може лише тоді, коли вона бере участь у діяльності, що пов'язана із задоволенням певної суспільної потреби. Відповідно, виховання будь-якої потреби (в тому числі й потреби в праці) передбачає перш за все залучення суб'єкта до трудової діяльності [120].

Такі автори, як Р.В.Гребенніков [35], Г.Г. Дилигенський [41], Д.А.Кікнадзе [63] розробили систему факторів, які забезпечують процес формування потреби в праці:

- природне і соціальне середовище, яке обумовлює основний зміст і характер потреб (природні умови, виробничі сили, суспільні відносини, система виховання, культура і т.д.);

- об'єктивні і суб'єктивні передумови виникнення потреб в оточуючому середовищі і способі життя людини (назрівання протиріч між об'єктом і суб'єктом потреб);

- конкретний об'єктивний і суб'єктивний стан напруги, що формує потреби людини, (незадоволення своїм положенням, тобто протиріччя між його потребою, необхідністю в будь-якому предметі і тим, що ця потреба поки що не реалізується);

- усвідомлення потреби у формі інтересів, бажань, прагнень, цілей і т.д.

- мотивація необхідності (мотивація дій);

- планування дії з метою реалізації потреб;

- установки на конкретну реалізацію потреби (внутрішня мобілізація, готовність до практичної діяльності);

- конкретна дія по задоволенню тієї чи іншої потреби [63, с.32].

Головна роль у цій системі факторів належить суспільному і природному середовищу. Об'єктивні і суб'єктивні фактори взаємопов'язані і взаємодіють на всіх етапах процесу, від початку виникнення до задоволення потреб.

Процес формування потреб вимагає створення певної системи об'єктивних і суб'єктивних передумов. Відповідно, потреба в праці стимулюється перш за все, об'єктивними факторами, тобто науково-технічним прогресом, соціальними вимогами (суспільна думка, духовна культура суспільства та ін.). Ці умови є побічними стимулами, які діють на людину не безпосередньо, а опосередковано. Побічні стимули доповнюються прямими, тобто дією умов, ситуацій, що цілеспрямовано впливають на особистість, спонукаючи її до діяльності.

Для того, щоб з впевненістю констатувати сформованість у школярів потреби в праці, потрібно переконатися в наявності чотирьох типів її виявлення: оптимізуюча мотивація праці; задоволення процесом праці; задоволення і радість від ходу праці; утіха результатами праці [12, с.14]. При цьому потрібно пам'ятати, що будь-яка потреба учня може бути знята її задоволенням або ж витіснена іншими більш суттєвими потребами. Задоволення кожної потреби супроводжується позитивними емоціями, найвищий рівень яких пов'язаний зі спілкуванням з товаришами, в процесі якого учень ділиться отриманим задоволенням від процесу праці і її результату.

Таким чином, потреба в праці у школярів проявляється у формі тимчасових психічних станів. Тому дуже корисно, коли вчитель звертає увагу на психічний стан учнів у певний момент їх трудової діяльності. По тому, зосереджено чи розгублено, захоплено чи байдуже виконує учень своє завдання, можна визначити його ставлення до цієї діяльності і внести потрібні корективи.

Говорячи про потреби в праці, ми маємо на увазі не одну, а цілий спектр різних взаємопов'язаних одна з одною потреб, що сконцентровані навколо такого складного явища, як трудова діяльність людини. Безперечно, що склад і структура цієї потреби неоднакова у різних людей: вони залежать від віку та індивідуально-психологічних особливостей.

Найбільш повно зміст і структура потреби в праці проявляються під час виконання трудової діяльності, коли вона стає джерелом задоволення різних потреб – природних, культурних, пізнавальних, світоглядних, особистих чи суспільних.

У потребі в праці можна виділи дві складові – предметну і функціональну. Потреба усвідомлюється людиною у вигляді деякого предмету, якого не вистачає. Процес же її задоволення створює певні форми активності, необхідність постійного здійснення яких є для людини потребою. Відзначимо, що одна із форм функціональної потреби людини є цілеспрямована фізична активність, яка найбільш чітко виступає останнім часом на фоні малорухливих форм праці.

Ми можемо сказати, що потреба в праці в її професійній формі створює перспективу розвитку, яка в кінцевому результаті визначає спрямованість розвитку потреби в праці і формується в дитячому та юнацькому віці.

У підлітковому віці проявляються різноманітні за своєю природою потреби. Поряд з матеріальними значну роль відіграють різні духовні (вищі потреби): потреба в самовдосконаленні, спілкуванні, самоактуалізації, самоствердженні, самоповазі, самостійності і т. ін. Всі вони знаходяться в розвитку, що потрібно враховувати під час організації трудової діяльності. Відомо, що виховне значення праці значно

підвищується, якщо ще в дитячому віці забезпечувати не тільки навчально-виховне, але й практичне її спрямування, щоб трудова діяльність стала джерелом задоволення (хоч би тимчасово) життєвих потреб.

Розвиток потреб учнів можна реалізувати лише в діяльності самих учнів. При цьому необхідно враховувати, що формування властивостей особистості підлітків в цьому випадку фактично відбувається в процесі прийняття і реалізації цілої системи різноманітних (індивідуальних чи колективних) видів діяльності, які пропонуються життям, але лише частково реалізуються самими учнями. У рамках цієї системи школярі взаємодіють між собою, з дорослими людьми, з навколишнім світом. В активній діяльності вони пізнають її значення для себе і для колективу, визначають своє місце в ньому. З іншого боку, реалізація однієї, але складної діяльності – трудової – може передбачати задоволення декількох потреб.

Для того, щоб трудова діяльність стала провідною з точки зору формування особистості і розвитку її практичних конструкторсько-технічних і творчих здібностей, потрібно більше уваги приділяти врахуванню вихідного рівня розвитку потреб, мотивів і здібностей учнів. При цьому важливо враховувати не тільки початковий рівень вказаних індивідуальних якостей особистості підлітка, але й можливу динаміку їх розвитку, так як не всі вони проявляються і розвиваються однаково.

Особистість учня формується і розвивається під безпосереднім впливом лише тієї діяльності, яка має для нього певну значущість, тобто задовольняє (повністю чи частково) його особисті потреби чи потреби групи, в яку він входить.

Вихідні потреби підлітка змушують його проявляти активність в певному спрямуванні, спонукають діяти саме так, а не інакше, робити щось одне і не робити іншого. При цьому поведінка учня в конкретній трудовій діяльності характеризується найбільш сильною на цей момент потребою, сильною в тому розумінні, що її задоволення може стати першим і домінуючим.

Діяльність учня, яка закінчується без задоволення його індивідуальних потреб, може стати причиною хвилювання, неврівноваженості, які потім будуть виявитись у поганій успішності, недисциплінованості.

Характерною ознакою потреб є те, що вони мають тенденцію до розвитку. Задоволення потреб підлітків у процесі трудової діяльності може відбутися лише тоді, коли вони повністю реалізують всі компоненти цієї діяльності – мотиви, цілі, дії, операції. Відсутність будь-якого з цих компонентів створює у підлітка потребу в їх пошуку і засвоєнні, що в свою чергу формує відповідну якість особистості – такий шлях виникнення і розвитку функціональних потреб. Разом з тим це і шлях розвитку активної,

цілеспрямованої особистості. Практична трудова діяльність, яка спрямована на реалізацію особистих потреб учня, викликає у нього почуття задоволення, почуття успіху, що сприяє розвитку і переходу існуючих у нього потреб на більш високий рівень, на рівень самоствердження. Нездоланні перешкоди при виконанні тієї чи іншої практичної діяльності викликають у підлітка почуття незадоволення (негативні емоції), спонукають його шукати самовираження в інших видах діяльності, через які вихователь не в змозі контролювати і тим більше управляти процесом розвитку особистості школяра.

Практична трудова діяльність може забезпечити швидке досягнення почуття успіху (результати практичної діяльності, як правило, досягаються швидше, ніж теоретичної) і тому є сильним фактором самоствердження особистості підлітка, формування і розвитку якостей особистості в потрібному руслі.

Формування у підлітків активної трудової та життєвої позиції, розвиток у них якостей творчої особистості неможливе без розвитку потреби у творчості. Тому для підвищення ефективності виховної дії праці на особистість підлітка потрібно надавати праці творчого характеру. Підбираючи завдання відповідної складності, вчитель повинен залучати учнів до вдосконалення конструкції виробу, технологічного процесу обробки, організації праці. При цьому школярам доводиться вносити пропозиції, спираючись на свій досвід, і застосовувати свої знання і вміння в нових умовах. Цей процес супроводжується критичним аналізом існуючих умов виробництва, пошуками нових можливостей для їх вдосконалення. Таким чином, залучення до творчої роботи сприяє вихованню в учнів ініціативи, без якої неможливо досягти будь-яких успіхів у виробництві, бо ініціативність є однією з рис характеру, які найбільше потрібні для активної участі у праці. Василь Олександрович Сухомлинський переконує, що “одне із головних завдань розумового і трудового виховання” полягає в тому, щоб “віднайти таку роботу, яка б розвивала розумові сили і здібності, вводила б людину в світ творчості” [163, с.19].

Трудова діяльність створює умови для розвитку соціальної зрілості особистості, коли учень орієнтується на дорослого як на зразок і вважає себе його помічником. Участь у праці поряд з дорослими, при довірі з їхнього боку, формує у нього почуття відповідальності при виконанні різних справ і обов'язків, вміння думати і піклуватися про інших.

Не менш важливою передумовою формування в учнів потреби працювати є чинники, які пов'язані з особистою активністю підлітка. До таких насамперед відноситься їх установка на правильну організацію праці. Суттєве значення при цьому має самоконтроль процесу і результату роботи. Учні досягають значних успіхів у роботі, коли перед ними поставлене певне завдання, наприклад, вказано час для виконання роботи.

Для формування активної трудової позиції важливим є усвідомлення школярами значення їх праці для інших. Активність під час роботи значно зросте, якщо вони знають, що результати їхньої праці потрібні і будуть відповідно використані.

Розвиток потреби в праці залежить також і від допитливості, яка є недовготривалим станом і минає відразу, коли “таємниця” стає відомою, незрозуміле стає зрозумілим. Тобто вона обумовлюється певною ситуацією, із вичерпанням якої вона зникає. Але якщо допитливість досягне свого апогею, вона переростає у зацікавленість. При цьому виникає бажання виконати будь-яку трудову операцію, дізнатися щось нове, досягнути певних результатів. Зацікавленість стимулює до дії, якщо учень у процесі праці досягне позитивного результату, отримає задоволення, то у нього виникне бажання знову пережити це почуття. Цим вона відрізняється від допитливості, яка є лише виявленням орієнтовної потреби. Зацікавленість, що з’являється в процесі праці, характеризує потребу школяра в праці [41, с.18].

Якщо під час праці у школяра досить часто проявляється зацікавленість, то це свідчить про наявність у нього сформованого інтересу.

Таким чином, спираючись в управлінні трудовою діяльністю учнів на вихідні індивідуальні потреби та інтереси і, викликаючи позитивні емоції (почуття успіху), можна спонукати підлітків до продовження занять з обраного виду праці. Тим самим можна формувати і розвивати глибокі пізнавальні інтереси до певної трудової діяльності.

Отже, потреби тісно пов’язані з інтересом. Часто вчителі розцінюють інтерес учнів як зовнішній прояв і зводять його до підвищеної уваги під час виконання нового завдання. Але не завжди інтерес можна розглядати як цікавість чи захоплююче заняття. Американський психолог К.Ізард дає таке визначення: “Інтерес з’являється в ситуації, коли отримана інформація збільшує ймовірність задоволення потреби в порівнянні з уже існуючим прогнозом” [55, с.178]. Разом з тим він високо оцінює роль інтересу в життєдіяльності особистості: “Інтерес – це єдина мотивація, яка може підтримувати повсякденну роботу нормальним чином. Він просто необхідний для творчості” [55, с.179]. В.М.Лавриненко зазначає: “Потреба – це певна задача, інтерес – спосіб її вирішення” [100, с.188].

Як на нашу думку, найбільш повне визначення інтересу дає О.Г.Ковальов: “Інтерес можна визначати як мотив або вибіркове ставлення особистості до об’єкта через його життєву значущість та емоційну привабливість” [77, с.140].

Інтерес до праці проявляється в бажанні працювати, в почутті задоволення від процесу і результату праці, в намаганні виконувати більш складні завдання, в якості виконаної роботи, в особливостях процесу її виконання (темп, акуратність і т.д.). Саме інтерес визначає активність

особистості у будь-якому виді діяльності. Під час виконання трудового завдання інтереси учнів формуються за такими основними напрямками: стихійно і несвідомо, через емоційну привабливість об'єкта з подальшим поступовим усвідомленням його життєвої потреби і, навпаки, від усвідомлення життєвої значущості до захоплення.

Спостерігаючи за учнями у ході експерименту, ми відмітили, що деякі з них концентрують свою увагу на одній – двох видах діяльності, інші – цікавляться різноманітними видами діяльності. Виходячи з цього, інтереси школярів можна поділити на вузькі і широкі.

За своїм характером широта інтересів може бути різною. Обсяг інтересів іноді сприймають як ваду особистості, але, на думку В.І.Петрова, багатофокусність інтересів до різних, не пов'язаних одна з одною, сфер діяльності буває сприятливою для зміни виду діяльності, для відновлення затраченої енергії [136, с.12].

Розрізняють глибокі та поверхові інтереси як в окремих конкретних сферах трудової діяльності, так і в усій системі діяльності людини. Глибокі інтереси пов'язані з прагненням дійти до основ, до суті явищ, досягти досконалості в певному виді діяльності. Поверхові інтереси – це орієнтація людини в широкому спектрі питань, але з неглибоким їх знанням, що створює ілюзію ерудиції, не підкріплену ні міцними знаннями, ні вміннями, ні професіоналізмом.

За тривалістю збереження інтенсивного інтересу до об'єкта трудової діяльності, певної роботи його розрізняють за ступенем стійкості. Саме стійкий інтерес до певного виду діяльності є основою для формування професійного інтересу. Стійкий інтерес - це не просто бажання будь-що пізнати, а серйозна особиста зацікавленість, яка виникає на основі глибоких внутрішніх потреб. Він є основою індивідуальних проявів особистості, завдяки йому формуються характерні її риси. Найвищим показником стійкості інтересу є збереження його під час подолання людиною значних труднощів, пов'язаних з трудовою діяльністю.

За рівнем стійкості інтереси поділяють на активні і пасивні. Під час трудової діяльності пасивний інтерес проявляється у споглядальному характері, поверховості і нестійкості. Активні інтереси – дійові, вони поєднують відчуття і волю, слово і справу. Учень, у якого сформовано активні інтереси, не обмежується спостереженням і одержанням задоволення від результатів діяльності інших. Він сам включається в обраний ним вид діяльності, змінюючи себе.

Активні інтереси є провідними мотивами свідомого формування соціальних позицій особистості, її ставлення до праці, основою формування професійних умінь і навичок. Безпосередній інтерес орієнтує особистість на продуктивну діяльність, яка дає задоволення, є емоційно привабливою. Опосередкований інтерес, як правило, спрямовує суб'єкт на результати практичної діяльності: одержання певної професійної

кваліфікації, матеріальних результатів праці тощо. Ідеальним є поєднання безпосередніх і опосередкованих інтересів, що забезпечує гармонійний розвиток особистості.

Так, існує певна дидактична залежність між розвитком інтересу до технічної праці і оволодінням знаннями та вміннями в галузі техніки; інтерес стимулює пізнавальну і трудову активність, зростає по мірі засвоєння практичних прийомів праці. Зокрема, у своєму розвитку технічний інтерес проходить ряд етапів: спочатку він виникає під дією зовнішніх сторін технічної діяльності, що пов'язано з виявленням емоцій здивування і захоплення, потім, в міру усвідомлення значущості техніки, виникає потреба в діяльності. Практичний інтерес може призвести до протиріч, що пов'язано з відсутністю необхідних технічних знань, що стимулює в свою чергу пізнавальний інтерес. У відповідності з цими змінами у спрямованості інтересів можна виділити наступні етапи його розвитку:

- споглядальний;
- маніпуляційно-практичний;
- пізнавально-теоретичний;
- творчий, що певною мірою співпадають з послідовністю розвитку трудової активності школярів.

Споглядальний інтерес – початкова стадія розвитку інтересу до праці. Вона вносить ситуативний, епізодичний характер, виникає по відношенню до зовнішніх, яскравих сторін техніки і виробничої діяльності, проявляється в мимовільній увазі до всього незвичайного і цікавого.

Маніпуляційно-практичний інтерес виникає з потребою в оволодінні практичною діяльністю, яка пов'язана з об'єктом, що викликав початковий інтерес.

Пізнавально-теоретичний інтерес пов'язаний з потребою збагачення теоретичних знань. Рушійним мотивом пізнавальної діяльності стає усвідомлення значущості технологічних, технічних і виробничих знань. Для подальшого розвитку такого інтересу у підлітків потрібно забезпечувати застосування теоретичних знань на практиці.

Творчий інтерес характеризується органічним поєднанням теоретичного засвоєння з практичною діяльністю, він часто лежить в основі формування професійних інтересів, впливає на соціальне самовизначення учнів. Послідовний розвиток творчого інтересу є одним із суттєвих напрямів виховання трудової активності особистості.

У процесі праці інтерес до трудової діяльності у школярів може проявлятися наступним чином:

- концентрація уваги на певних завданнях і предметах праці;
- позитивний емоційний стан;

- прагнення до оволодіння певними вміннями і навичками;
- дії по задоволенню існуючої потреби в праці, її реалізації, розвиток відповідного їй інтересу;
- різні форми виявлення, усвідомлення значимості праці для себе, на благо інших, колективу, суспільства в цілому [97, с.19].

Для того, щоб задовольнити свою потребу, інтерес, допитливість чи зацікавленість, учень має володіти певними здібностями.

Здібності – стійкі індивідуально-психологічні властивості особистості, які обумовлюють можливість успішності, продуктивності навчальної чи трудової діяльності [96, с.48].

За змістом і характером діяльності здібності поділяються на фізичні, розумові, художні, технічні та ін.

Наявність здібностей до тієї чи іншої трудової діяльності проявляється у швидкості і легкості її освоєння, оволодінні трудовими прийомами, вміннями і навичками, використанні творчого підходу до вирішення завдання. Здібності виявляються не лише в тому, як учень відтворює уже відоме, а в тому, як розв'язує на їх основі складніші завдання, творить щось нове.

Здібності людини поділяються на загальні і спеціальні. Загальними називаються здібності, що тією чи іншою мірою виявляються у всіх видах діяльності. Це система властивостей особистості, яка забезпечує відносну легкість і продуктивність в оволодінні знаннями, в здійсненні різних видів діяльності [104]. Основними факторами загальних здібностей Н.С.Лейтес вважає активність і саморегуляцію.

Спеціальні здібності – це ті, які виразно виявляються в окремих спеціальних видах діяльності (музичні, малярські, технічні тощо) [104].

Загальні і спеціальні здібності тісно пов'язані між собою. Досить часто загальні здібності проявляються у спеціальних. Щоб керувати і розвивати здібності учнів, потрібно знати їхню структуру, властивості, компоненти.

Г.С.Костюк до психічних властивостей здібностей відносить: уважність, тривалу зосередженість, здатність розподіляти і переключати свою увагу та інше [87].

Основними компонентами здібностей є спостережливість і пам'ять. Перед учнями не завжди ставиться завдання відтворити те, що вони уже вміють і знають. Інколи їм потрібно на основі свого досвіду створити щось нове, раніше небачене. У цьому випадку на допомогу приходять уява і фантазія.

Структуру здібностей складає чутливість різних аналізаторів (зору, слуху, дотику тощо). Розвиток здібностей неможливий без наявності відповідних задатків. Але задатки перерости у здібності можуть лише за умови засвоєння знань, умінь і навичок. Тому вмільний учитель, з'ясувавши

здатки учня до певної діяльності, буде допомагати їх розвитку і переростанню у здібності.

Зі сказаного вище можна зробити висновок, що здібності не є властивістю особистості. Вони складають своєрідне і стійке поєднання певних психічних властивостей, яке зумовлює можливість успішного виконання нею певної діяльності.

Серед багатьох чинників, що впливають на формування активної трудової позиції учнів є сім'я. З перших років життя дитина включається в складну систему відносин із членами сім'ї, з якими вона пов'язана почуттями любові, взаємної поваги і піклування. Завдяки цьому у дитини починають проявлятися бажання допомогти старшим, внести і свою частку праці у сімейну справу.

Значний виховний вплив сім'ї на дитину зумовлений глибокою взаємною прив'язаністю батьків і дітей. "Розумна" батьківська любов – це запорука нормального розвитку дитини. Чим частіше батьки будуть виявляти радість і задоволення від праці своїх дітей, тим швидше у них буде закріплюватись звичка до праці на загальну користь, на радість батькам, тим більшого сенсу для них набуватимуть повсякденні найбуденніші заняття.

Виховання в сім'ї невіддільне від загальної атмосфери в ній. Якщо дитина знає, що її батьки працюють, що їхня праця потрібна суспільству, якщо в сім'ї існує розподіл домашніх обов'язків, в якому беруть участь всі члени сім'ї, – це формує у дитини почуття відповідальності, намагання зробити щось для своєї родини та оточуючих. У такій сім'ї навіть без спеціальних методів з боку батьків здійснюється виховання дітей.

Про трудове виховання дітей у сім'ї, його важливість і завдання люди замислювались давно, про це багато писали видатні педагоги. Одним з перших був Я.А.Коменський. Без належного виховання в сім'ї, вважав він, постраждають подальше виховання й освіта людини. Він радив ще з перших років життя давати дітям посильні завдання, тому що систематичні трудові заняття розвивають у дітей інтерес до праці і бажання трудитися. Я.А.Коменський наголошував на необхідності всіляко заохочувати природну активність, рухливість дитини [83].

І.Г.Песталоцці вважав, що праця є першою і найголовнішою виховною ланкою у формуванні в людини високої моралі, поваги до праці. Те, чому навчають батьки дитину, залишиться назавжди і є найголовнішим у житті [135].

Такої думки притримувались і В.Г.Белінський, О.І.Герцен, А.С.Макаренко, С.Т.Шацький, В.О.Сухомлинський.

Так, А.С.Макаренко у своїй "Книзі для батьків" розробив цілу систему трудового виховання в сім'ї. Він підкреслював, що участь дитини у господарських справах є важливим компонентом трудового виховання,

це привчає дитину до дбайливості, колективізму, відповідальності, поваги до праці інших.

Великий педагог радив батькам дотримуватись певних принципів трудового виховання:

- трудове виховання в сім'ї повинне передбачати підготовку повноцінного громадянина, здатного брати участь у суспільній праці;
- праця в сім'ї повинна бути не примусовою, а творчою;
- виховувати у дітей не тільки працелюбство, а й приділяти увагу моральному вихованню;
- пам'ятати, що у праці дитина розвивається не тільки фізично, а й духовно. Духовний розвиток, який породжується гармонійною працею, становить головну особливість людини [113, с.35].

Вивчав це питання і В.О.Сухомлинський, який писав: “Трудове виховання – це, образно кажучи, гармонія трьох понять: потрібно, важко, прекрасно. Може і не було б потреби говорити спеціально про трудове виховання, коли б у школі та сім'ї панувала єдність цих трьох начал, ...немає і не може бути виховання поза працею і без праці, тому що без праці в усій її складності і багатогранності людину не можна виховувати” [166, с.9].

Через сім'ю проходять єднаючі промені від суспільства до особистості дитини і від особистості дитини до суспільства. Саме сім'я прилучає дитину до соціального життя. В демократичному суспільстві сім'я має базуватися на рівноправності всіх її членів, колективізмі і співпраці. На цій основі у дитини формується потреба в праці.

Трудова діяльність у сім'ї – це насамперед безпосередня постійна участь дітей у посильній домашній роботі, в процесі якої відбувається зближення батьків і дітей, одна із дієвих форм сімейного спілкування і виховання. Ю.М. Антонін причини, які призводять до неправильного морального формування особистості в сім'ї, умовно поділяє на об'єктивні і суб'єктивні. До суб'єктивних він відносить: невиконання батьками своїх обов'язків щодо виховання дітей, неувага до їх інтересів, деспотизм, наявність в сім'ї антисуспільних поглядів, в тому числі й зневажливе ставлення до праці; пияцтво, сварки між членами сім'ї; втягнення дітей в будь-яку злочинну діяльність. Об'єктивними вважає: неповну сім'ю, хворобу батьків, що ускладнює виховання дитини; матеріальні чи житлові проблеми [8, с.178].

Відповідно до об'єктивних і суб'єктивних причин праця дітей в сучасній сім'ї скорочується, змінює свій характер, зменшується фізичне навантаження. Цей об'єктивний процес пов'язаний, насамперед, зі зміною побуту в сім'ї, розвитком НТП. Крім того, деякі батьки не тільки працюють, але і навчаються чи працюють на кількох роботах одночасно. Дефіцит спілкування батьків з дітьми зумовлений не тільки зайнятістю батьків, але і “зайнятістю” дітей. В ідеалі, це коли вони знаходять роботу

за своїми можливостями, щоб заробити гроші для задоволення своїх деяких потреб, в іншому випадку, це захоплення молодіжними течіями, спортом і т.д.

У сім'ї дитина повинна займатися різноманітними видами праці. Не лише тими, що їй подобаються чи є найлегшим, а й необхідною працею. Користь від такої праці буде в тому випадку, коли дитина розуміє її значимість. Дитина, що звикла усвідомлювати важливість своєї праці для близьких і рідних їй людей, і поза родиною буде проявляти таку ж турботу про своїх знайомих, товаришів, вчителів, людей похилого віку.

Реалізація всіх завдань трудового виховання неможлива без взаємодії соціально-педагогічних факторів, тобто сім'ї і школи, функції і роль яких у формуванні трудової активності учнів, підготовка їх до творчої праці зростає. "Сімейне і суспільне виховання, – пише О.Г.Харчев, – тісно взаємопов'язані, доповнюють один одного і в певних обмеженнях можуть компенсувати один одного, але вони не співпадають один з одним. Тому повна відсутність одного з них завжди стає серйозними збитками як для об'єкта виховання, так і для суб'єктів виховної діяльності – сім'ї і суспільства"[190, с.67].

Взаємодія сім'ї і школи полягає насамперед в однозначному розумінні цілей і задач виховання, в умінні правильно реалізувати їх на практиці, існуванні взаємної довіри і взаєморозуміння. Головною метою такої взаємодії є виховання гармонійно розвиненої особистості. Для вирішення проблеми потрібно об'єднувати і скоординувати діяльність колективів школи і виховні зусилля сім'ї. Педагогічний зміст цієї взаємодії полягає в тому, щоб пробудити активність особистості школяра, залучити в діяльність, збагатити відносини з людьми, розширити його спілкування. У результаті цього забезпечується формування здібностей, єдність виховання і самовиховання особистості.

А.С.Макаренко, створюючи систему трудового виховання дітей, вказував, що дитячі установи, особливо школи, повинні керувати сімейним вихованням, так само правильне виховання в сім'ї є однією з умов всебічного розвитку особистості дитини. Він вважав, що одним із критеріїв сформованої потреби в праці є дії дитини за звичкою приносити користь оточуючим, колективу [112, с.56].

Таким чином, сім'я і школа можуть виховати потребу в праці в учнів за умови їх тісної взаємодії. У процесі такої взаємодії їх спільні і цілеспрямовані педагогічні впливи на дітей сприяють підвищенню морального усвідомлення суспільної значимості праці, розвитку особистості підлітків. Сім'я і школа, постійно організовуючи участь учнів у суспільно корисній, виробничій праці, закріплюють їх позитивне ставлення до праці, виробляють звичку трудитися, що переходить у потребу в праці.

Підсумовуючи все вище сказане про роль потреб та інтересів у формуванні активної трудової позиції в учнів, потрібно відзначити:

– важливим завданням формування активної трудової позиції в дитини історично є формування потреби в праці і її реалізація в трудовій діяльності з метою всебічного розвитку особистості;

– необхідно пам'ятати, що потреба в праці є складним поняттям, яке включає, як складові, різні види потреб. Серед них можна виділити потреби в творчості, в актуалізації творчих можливостей школяра, яка спрямована і на об'єкти пізнавального світу, і на власну особистість як на об'єкт самовиховання, самовдосконалення.

Потрібно враховувати, що формування і закріплення у школярів у процесі формування активної трудової позиції суспільно прийнятних потреб відбувається тільки в діяльності. Правильне управління ними вимагає від педагога певного такту, мистецтва, що проявляється в його умінні враховувати характерні індивідуально-психологічні особливості учня.

Розвиток потреб у школяра потрібно тісно пов'язувати з розвитком всієї мотиваційної і операційно-діяльнісної сфери його особистості – з його мотивами, цілями, діями, вміннями і навичками. Необхідно забезпечувати конкретну і своєчасну допомогу йому для результативного завершення розпочатої діяльності і закріплення потреб, інтересів та можливостей.

Для успішного формування професійних інтересів учителів потрібно застосовувати в практичній діяльності такі форми, які б давали змогу розкрити всім учням свої нахили і здібності до конкретного виду трудової діяльності.

1.3. Трудова активність особистості як індикатор сформованості в учнів активної трудової позиції

Проблема праці школяра, формування у нього активної трудової позиції постійно знаходиться у полі зору педагогів. Показником, який визначає наявність цього феномену в учня, рівень його сформованості, є трудова активність.

Існує великий фактичний і теоретичний матеріал, на основі якого розроблені рекомендації щодо підвищення рівня трудової активності учнів. Сучасний етап досліджень відкриває можливості створити її цілісну теорію, що можливо при достатньо повному розкритті суті трудової активності особистості. А це в свою чергу ймовірно лише після обґрунтування її змісту й структури, що дасть змогу визначити особливості функціонування й розвитку цього поняття.

До теперішнього часу ще не вироблений однозначний понятійний апарат терміну “трудова активність”. У своїх дослідженнях учені оперують поряд із поняттям “трудова активність” похідними від нього: “виробнича активність”, “виробничо-трудова активність”, “творча активність”, “ставлення до праці” та ін.

Багато дослідників трудову активність пов’язують із надплановістю, новаторством, творчістю в трудовій діяльності. Так, В.Г.Мордкович пише, що: “Участь у праці – необхідне, але все ж недостатнє свідчення трудової активності. Ініціатива, творчість, перевиконання встановлених норм, новаторство, раціоналізація – ось що є достатнім свідченням активності в праці. Саме ці показники свідчать про працю як усвідомлену, вільну, ініціативну трудову діяльність, в якій і знаходить своє вираження один з основних видів активності людини – трудова активність” [122, с.30].

За визначенням Н.А.Степанової, трудова активність – не просто сама праця, а творчість, ініціатива, наднормовість, тобто те, чим відрізняється з кращого боку робота однієї людини від роботи іншої [161, с.235].

Деякі автори трудову активність розглядають у зв’язку з участю особистості в раціоналізаторській діяльності, вивченням і використанням передового досвіду.

Трохи в іншому ракурсі розглядає цю категорію О.М.Соловйов. “Під трудовою активністю розуміють таку участь у суспільно-корисній праці, характерними рисами якої є ретельність, ініціативність, самодіяльність” [158, с.40].

І.М.Низимов виробничу активність характеризує як трудову, як творчий внесок у розвиток виробництва і професійну стійкість [125, с.3].

Є.Г.Комаров визначає трудову активність як функцію, що включає насамперед виконання виробничого завдання за інструкцією, у встановлені терміни і з високою якістю, тобто виконання (і перевиконання) виробничих норм, планів та організаторські вміння, які проявляються у вдосконаленні процесів праці шляхом раціоналізаторської і винахідницької роботи, у здійсненні наукової організації праці, а також участі в управлінні виробництвом [82, с.9].

Є.О.Ануфрієв узагальнює різні точки зору на трудову активність. “Зазвичай у якості її головного визначення береться ставлення до праці, що виражається у продуктивності. Але одного цього показника ще недостатньо. Щоб судити про трудову активність, потрібно враховувати якість продукції, ставлення до матеріалу і знарядь праці, до дотримання правил техніки безпеки і санітарної гігієни. Але і цього ще недостатньо. Необхідно з’ясувати, працює людина творчо чи відбуває повинність, чи бере участь у новаторській і раціоналізаторській роботі, чи допомагає своїм товаришам” [10, с.114].

Є.А.Рублевська у своїй дисертаційній роботі трудову активність учня визначає як складну якість особистості, яка визначає не якусь окрему

рису, а всю сукупність життєдіяльності учня. Прояви трудової активності характеризуються ініціативою, самостійністю, відповідальністю, усвідомленням і розумінням значущості праці, здатністю до переживання від процесу праці і його результатів, інтересом до спільної праці з дорослими, ровесниками [151].

Не лише як результат виховання розглядає трудову активність О.В.Киричук. Він вважає, що вона є передумовою “максимального розкриття й реалізації індивідуальності, закладених природою здібностей, нахилів і талантів, підготовки до свідомого вибору місця в житті” [66, с.58].

Підсумувавши все вищесказане, можна зробити висновок, що трудова активність є складною категорією, що виступає у єдності двох аспектів: зовнішнього (ставлення до різних видів трудової діяльності) і внутрішнього (якостей особистості, необхідних для участі у цих видах діяльності).

На наш погляд, виправданими, перспективними в плані розгортання подальших психолого-педагогічних досліджень даної проблеми та оптимізації практики формування трудової активності школярів є аналіз цього базового поняття з погляду змісту, функцій, суспільної значущості та дійового вияву в життєдіяльності людини.

З погляду змісту поняття “трудова активність” – складне соціально-психологічне утворення, яке може розглядатися як явище, стан, ставлення суб’єкта до трудової діяльності, передумова власного розвитку індивіда та як результат педагогічних зусиль.

Розглянемо трудову активність як явище. Як явище трудова активність визначається самодіяльністю індивіда (на відміну від діяльності як необхідності), що передбачає самостійні, ініціативні, творчі дії та вчинки особистості. У цьому випадку трудова активність має якісно-кількісну визначеність, кількісні параметри: частотність самодіяльних дій і вчинків, міру зовнішнього стимулювання і самостійності, ініціативності й творчості.

Інтегральною якістю особистості, що полягає в її соціальній ролі, виступає трудова активність, розглянута як стан. У цьому випадку особистості повинні бути притаманні певні соціально-психологічні якості, які становлять основу для формування трудової активності як мети виховних зусиль. Розвиток цих якостей у навчально-виховному процесі повинен призвести до формування відповідального ставлення до праці, творчої ініціативи, свідомої дисципліни та інших позитивних рис.

Розглянута як ставлення індивіда до трудової діяльності, трудова активність проявляється в трьох параметрах – позитивному, індиферентному і негативному. Із ставленням як модусом трудової активності пов’язані такі феномени міжособистісної взаємодії, як ідентифікація трудових партнерів, їх спілкування, ціннісно-орієнтаційна

інтеграція (чи дезінтеграція) соціальної групи, формування мотивів спільної трудової діяльності людей. Від нього залежить формування того чи іншого типу спрямованості особистості школяра – від громадсько-колективістської до егоїстичної [177].

Розуміння суті трудової активності особистості неможливе без визначення її змісту і структури, знання яких має можливість визначити особливості функціонування й розвитку цього феномена. Спробуємо подати тлумачення трудової активності, виходячи з уже відомих підходів до її визначення.

Відомо, що ставлення до різних подій і фактів життєдіяльності людини має суб'єктивний характер і проявляється перш за все в емоціях і почуттях. Емоційний розвиток особистості здійснюється у процесі її діяльності, яка не тільки підвищує афективне хвилювання, а й через усвідомлення мети, визначення способу і характеру дій, оцінку подій і явищ дійсності призводить до виникнення спонукань, які суб'єктивно переживаються, до взаємодій з навколишнім світом, намагання змінити і самого себе, оскільки “майже всяка людська дія є не тільки технічна операція по відношенню до речі, але й вчинок щодо іншої людини, що виражає ставлення до неї” [138, с.36].

Таким чином, можна зробити висновок про те, що трудова активність особистості тісно пов'язана з тими внутрішніми стимулами, які ґрунтуються на її емоційній структурі і є складним механізмом включення людини в різні види діяльності. Це дозволяє виділити у структурі досліджуваної якості особистості **афективний** компонент, що є складним утворенням, яке характеризує позицію особистості з точки зору її ставлення до навколишньої дійсності, до праці, предметів праці, її результатів на рівні емоційних переживань.

У процесі активної предметно-перетворювальної діяльності збагачується, розширюється, вдосконалюється трудовий досвід школярів, засвоюються особливості роботи з різними матеріалами і правила техніки безпеки при виконанні трудових завдань, що дозволяє виділити **когнітивний** компонент у структурі трудової активності.

Оскільки трудова активність – це якість, що характеризує ставлення людини до предмета й процесу діяльності, то важливою умовою її формування виступає розвиток в особистості позитивних потреб, мотивів, інтересів, прагнень, бажань, прагнень до трудової діяльності. Тому ми вважаємо за можливе говорити про наявність **аксіологічного** компоненту у внутрішній (потенційній) структурі трудової активності.

Однак, як показують дослідження та досвід роботи зі школярами, крім потенційної (внутрішньої) форми прояву трудової активності учнів існує зовнішня, тобто реальні дії й учинки особистості в різних ситуаціях її життєдіяльності. Адже саме у взаємодії з навколишнім світом проявляються мотиви і цілі школяра, його ціннісні орієнтації, інтереси й

установки, ставлення до навколишнього світу. Все це дозволяє в запропонованій структурі трудової активності виділити **праксіологічний** компонент, який проявляється у практичній реалізації трудової позиції особистості, у випадку, коли праця є головним мірилом життя для людини. Але праця за власним бажанням, із власної ініціативи, праця понад норму, праця без розрахунку на винагороду, праця, результати якої значимі не лише для особистості, але й несуть у собі суспільну цінність. Головним критерієм людської праці виступає її кінцевий результат, цінність якого визначається суспільно значущими потребами. Звідси виникає необхідність обліку результатів трудової діяльності, частоти самодіяльних вчинків особистості, взаємодії з іншими людьми у трудовій діяльності. Таким чином трудова активність як складна характеристика особистості показує її ставлення до дійсності і в той же час виявляє більш глибокі особистісні утворення – потреби, інтереси, ціннісні орієнтації.

Розглядаючи трудову активність як цілісне утворення, що виступає у єдності двох аспектів – зовнішнього (ставлення до різних видів трудової діяльності) і внутрішнього (якостей особистості, необхідних для участі у цих видах діяльності) як найбільш повне – пропонуємо наступне трактування змісту поняття “трудова активність”: це стійке особистісне утворення динамічного характеру, що є собою не окремою рисою особистості, а її інтегральною якістю, що складається з комплексу емоційних, інтелектуальних, характерологічних властивостей і якостей, які проявляються у вільній, свідомій, ініціативній, внутрішньо необхідній трудовій діяльності [149, с.173].

Обґрунтування структури трудової активності дає можливість глибше зрозуміти сутність досліджуваного феномену як складної системи, що проявляється в діалектичній єдності її афективного, когнітивного, аксіологічного й праксіологічного компонентів, зокрема:

- афективний компонент включає емоційно-почуттєве ставлення до праці, емоційне задоволення від праці та її результатів;
- когнітивний компонент трудової активності включає знання трудового процесу, його ресурсного забезпечення, наявність знань з техніки й технології, культури праці, моральних норм і правил поведінки під час виконання роботи;
- аксіологічний компонент – інтерес і потреба в діяльності, оцінка свого ставлення до праці, місця у суспільній діяльності, система ціннісних орієнтацій особистості, її соціальні установки.
- праксіологічний компонент – рівень готовності до творчої трудової діяльності, наявність досвіду в праці, рівень сформованості трудових умінь і навичок, самостійність.

Трудова активність учнів характеризується і цілим рядом проявів:

- стабільністю чи нестабільністю при виконанні трудового завдання;

- самостійністю чи несамостійністю при виконанні трудового завдання;
- мотивами діяльності: зовнішніми (вимагають) або ж внутрішніми (хочу);
- позитивним чи негативним ставленням до процесу, результатів, форм і змісту трудової діяльності;
- готовністю й прагненням до певної дії чи реальною дією особистості.

Існують і різні форми прояву трудової активності:

- активна допомога іншим і не лише тим, до кого існують симпатії;
- допомога тим, хто потрібен;
- відокремлення від інших: нікому не допомагати і не просити допомоги в інших;
- намагання перекласти свої трудові обов'язки на іншого;
- намагання уникнути трудових обов'язків.

Одним із суттєвих показників трудової активності є продуктивність праці – затрати часу на вироблення одиниці продукції. Однак у гонитві за швидкістю та кількістю учні забувають про якість; замість здорового змагання, в якому народжуються продумані рішення раціональної організації праці, з'являється нездорове суперництво, гонитва за кількісними показниками наносить значних збитків. І навіть якщо це намагання пов'язане з бажанням принести успіх не собі особисто, а колективу, його не можна оцінювати як суспільно значимий мотив діяльності, тому що суспільна мета праці - якісний її результат, приноситься в жертву намаганням бути першим. Як бути в цьому випадку?

Неможливо відмовитись від нормування роботи, тому що фактор часу привчає учнів до раціонального його використання, ігнорування цього ослаблює трудову дисципліну і знижує ефективність трудової діяльності. Часове обмеження повинне служити мотивом зацікавленості процесом праці й намаганням не відстати від товаришів. Збільшення часу на виконання трудового завдання при добросовісному виконанні роботи і високій якості не повинне впливати на оцінку праці учня. Якість виробу, правильні прийоми роботи, відповідальне ставлення – ось головні критерії оцінки.

У підлітковому віці трудова активність як інтегративна якість особистості характеризується рівнем володіння засобами досягнення поставленої мети у трудовій діяльності, характером прояву емоцій і почуттів на різних етапах трудової діяльності, прагненням і готовністю брати активну участь у виконанні трудових доручень.

У дітей активність починає проявлятися у всіх компонентах трудової діяльності, характеризуючи їхню позицію перед початком роботи, під час її виконання і завершення, тобто має самовияви особи.

Описані вище параметри, що характеризують трудову активність учнів, її рівень, зміст і форму існують не відокремлено одна від одної і зустрічаються в різних варіаціях. Відповідно до цього виділяють і чотири рівні трудової активності: високий, середній, низький, нульовий [149, с.173].

Високий рівень – стійка, стала трудова активність, що виникає під дією внутрішніх мотивів, спонукається потребою у праці, спілкуванні, пізнанні нового, творчості; супроводжується ініціативністю та самостійністю, активним оволодінням новими трудовими вміннями й навичками; легке, швидке включення в трудову діяльність. Характеризується тим, що не лише результат праці приносить задоволення, але й сам процес, незважаючи на його міру важкості.

Середній рівень – стала трудова активність, що стимулюється внутрішніми мотивами, але більш прагматичними й раціональними (мати вищий статус ніж товариші). Учні з таким рівнем мають слабо розвинену потребу в праці, хоч досить добре володіють вміннями й навичками, ситуативно проявляють ініціативу та творчість.

Низький рівень – ситуативна, мінлива, нестійка трудова активність, що спричинена зовнішніми чинниками (позитивна оцінка, нагорода, вимога). Такий рівень характеризує учнів, що намагаються перекласти свої обов'язки на інших, чи виконують лише частину з заданого, мають недостатньо розвинуті трудові вміння й навички, не виявляють ініціативи та творчості.

Нульовий рівень – стійка трудова пасивність учнів, які не мають елементарних трудових умінь і навичок, вони уникають будь-якої роботи, у них повністю відсутній інтерес до праці.

Вище наведена характеристика рівнів трудової активності свідчить, що високий, середній та низький рівні демонструють, якою мірою сформована у школярів трудова активність, під дією чого та яким чином вона проявляється у діяльності, а також характер прояву трудової активності у взаємодії з навколишнім світом, і виділяє рівень, який характеризується трудовою пасивністю – нульовий.

Із багатьох факторів, що впливають на трудову активність, домінуючий – ставлення особистості до своєї роботи як найважливішої своєї цінності, як суспільного обов'язку. “Наш ідеал, – підкреслював В.О.Сухомлинський, – працелюбна людина. Вдумайтесь в ці слова: любов до праці, органічна потреба в праці. Це не просто вміння зробити те й те, не просто бажання одержати матеріальний результат праці. Це щось глибше: особиста радість, гордість за те, що зроблено власними руками. Це означає, що праця повинна полонити серце, перетворитися на творчість, оточену ореолом краси, гордості, особистої гідності. Як важливо, що б уже в роки дитинства людина відчула, що праця веде її до вершини, із якої відкривається захоплюючий шлях до щастя та нових звершень” [166, с.78].

Лише у спільній праці, при взаємодії зі своїми товаришами відбувається становлення особистості дитини, формуються її переконання, колективізм, товариськість, готовність прийти на допомогу іншому.

Таким чином, працю спершу використовують для досягнення виховних цілей. У міру формування готовності дітей до праці, мета трудового виховання зростає, і праця дітей поступово наближається до продуктивної діяльності дорослих, безпосередньо спрямованої на створення суспільно-значущих речей. Дуже важливо, щоб те, що дитина зробила своєю працею, було не лише надбанням її виконавця. В цьому випадку дитина позбувається можливості відчутти себе учасником загальної справи, а це негативно позначається на ставленні до власної трудової діяльності. Адже виховне значення праці значно залежить від того, наскільки вона дає змогу включити особу в систему суспільних відносин.

У праці виробляється одна з найважливіших якостей особистості – самостійність. Основною умовою виховання цієї риси в учнів є створення ситуацій, в яких вони могли б повністю виявити активність та ініціативу. “Все, що дитина може зробити сама, – говорив К.Д.Ушинський, – повинна зробити сама, і вона звикне знаходити в цьому велике задоволення, а головне – виховає в собі почуття незалежності, що ґрунтується на особистій праці, спирається на впевненість у своїх силах” [181, с.317].

Необхідно підкреслити, що не будь-яка праця виховує, а лише та, яка має суспільну значущість. Не слід також карати працею, вона може стати символом образи.

Виявити активність, самостійність, творчий підхід до справи, відчутти задоволення від виконаного завдання учень може у будь-якому виді праці. Але для цього потрібно правильно організувати діяльність учнів. Необхідно розподілити трудові обов’язки учасників трудової діяльності так, щоб кожен учень мав свою ділянку роботи і не міг перекласти свої обов’язки на іншого, тим самим залишаючись “без роботи”. Час від часу потрібно змінювати завдання, тому що виконання однієї і тієї ж роботи призводить до втрати інтересу й привабливості, при цьому зменшується ініціативність і активність виконавця, робота виконується автоматично, без будь-якого інтересу.

Не потрібно робити великий проміжок між плануванням роботи та її виконанням. Учні можуть втратити ентузіазм і будь-яку зацікавленість роботою.

Існує певний зв’язок між активністю виконання завдання і часом, протягом якого досягається результат. Чим більше часу необхідно для отримання результату, тим меншу активність проявляють учні. Таку діяльність потрібно розбити на кілька етапів, кожен із яких буде мати свій результат.

Важливою умовою формування в учнів активності у праці є її систематичність. Вона призводить до формування у дитини звички трудитися. Але ця звичка не повинна перейти в автоматичне бажання працювати, для цього у процес праці потрібно вносити зміни, ускладнювати завдання. Однак, урізноманітнюючи працю школярів, необхідно дотримуватись чуття міри. Часто, беручись за одну справу і не закінчивши її, учні беруться за іншу. Потреба в різноманітності праці перебуває в прямій залежності від того, наскільки цікава або нецікава робота. Цікаве завдання можна виконувати довше, нецікаве необхідно урізноманітнювати частіше.

Трудова активність учнів залежить і від співпраці з вчителем чи керівником діяльності. Щоб досягти позитивного результату, участь дорослого має бути правильно спланованою. Це може бути незначне випередження учнів у роботі, що пояснюється його трудовими вміннями і навичками та досвідом роботи, разом із цим це підштовхує школярів до активності, намагання зробити роботу не гірше за вчителя. У сукупності, ці фактори сприяють успішному виконанню завдання дітьми.

Підвищує трудову активність і поєднання прямої вимоги дорослого й особистої ініціативи школяра. Гармонійне поєднання вимог та особистої ініціативи сприяє тому, що вимога перетворюється у самовимогу, в усвідомлену необхідність. Чим більш сформовані в учня трудові вміння й навички, тим вищими повинні бути і вимоги.

Формування трудової активності учнів є складним процесом, хід, спрямованість, зміст якого опосередковані об'єктивними і суб'єктивними факторами, характером їх співвідношення, взаємодії і взаємовпливу. Під факторами ми розуміємо сукупність умов чи обставин, які, маючи внутрішню якісну визначеність, суттєво впливають на формування, розвиток і прояв трудової активності.

Так, формування трудової активності залежить від багатьох умов об'єктивного й суб'єктивного порядку, на нього впливають всі сфери виробничо-економічного, політичного і духовного життя суспільства, трудового колективу, тому науковим методом аналізу цього процесу може бути принцип комплексного підходу. Саме він дозволяє найбільш повно й всебічно виявити результати виховного впливу трудової діяльності і, таким чином, забезпечити найбільш ефективну взаємодію об'єктивних і суб'єктивних факторів формування трудової активності школярів. Загальною умовою формування трудової активності особистості є форма власності та суспільні відносини, що склалися в процесі трудової діяльності.

Трудова активність школярів зумовлена й обумовлена характером суспільних відносини, що домінують у суспільстві. Головними з них є економічні, які пов'язані з рівнем розвитку виробничих сил суспільства, умовами праці. У процесі трудової діяльності найбільш часто учні

користуються технічними засобами. Тому розвиток техніки безпосередньо впливає на характер і зміст трудової діяльності школяра, є його об'єктивною передумовою інтелектуалізації й гуманізації праці, важливим засобом його всебічного й гармонійного розвитку, виховання, розвитку його трудової активності.

До загальних об'єктивних факторів, які сприяють розвитку трудової активності учнів, необхідно віднести все те, що відбувається в країні на сучасному етапі: економічна криза, зниження життєвого рівня більшої частини населення суттєво позначається на ставленні підростаючого покоління до праці.

Трудова активність є суб'єктивним фактором по відношенню до об'єктивної дійсності, і, разом із тим, трудова діяльність перетворює соціальне життя і тим самим набуває об'єктивного значення. Відносно кожної окремої особистості ця діяльність може носити також об'єктивний характер. У силу цього процес розвитку трудової активності виступає в ролі фактора, що сприяє трудовій активності кожного члена суспільства.

Щоб визначити рівень сформованості трудової активності в учнів 5–11 класів нами було проведено дослідження, в процесі якого передбачалося: продіагностувати трудову активність у цілому і за її окремими компонентами; виявити функціональну залежність структурних компонентів досліджуваного феномена.

Для діагностики трудової активності учнів 5–11 класів у цілому і за окремими її компонентами вищеописані чотири рівні трудової активності (високий, середній, низький та нульовий) були подані нами у доступній для учнів формі. При цьому був використаний метод незалежних характеристик та експертної оцінки.

Учням і класним керівникам були подані словесні портрети характеристик рівнів досліджуваного явища. Після чого вони проставляли необхідний бал-оцінку біля відповідного прізвища. Для зручності порівняння і отримання об'єктивних характеристик спочатку подавався портрет нульового рівня, потім середнього, низького та високого.

Нульовий рівень (0 балів) трудової активності властивий учням, які негативно ставляться до трудових доручень, не допомагають батькам, друзям. На уроках трудового навчання і в позаурочній трудовій діяльності працюють погано, неорганізовано, ніколи не доводять справу до кінця. При виконанні завдання завжди потребують допомоги старших. Не шанують працю інших.

Учні з **низьким** рівнем (1 бал) трудової активності без бажання виконують трудові доручення. До праці приступають тільки після нагадування старших. Завдання виконують не завжди старанно, намагаються перекласти свою роботу на інших. Не проявляють ініціативу, не допомагають товаришам. Найчастіше стимулом праці є оцінка чи винагорода.

Середній рівень (2 бали) притаманний учням, які позитивно ставляться до праці, вміють працювати, проявляють організованість, добросовісно виконують трудові доручення. За роботу беруться з власної ініціативи, але для того, щоб їх похвалили, відзначили. Своє завдання виконують самостійно, але не допомагають іншим.

Учні з високим рівнем (3 бали) трудової активності вміють і люблять працювати. Під час трудової діяльності проявляють ініціативу, беруться за найважчу роботу. Завдання виконують акуратно, самостійно, без допомоги сторонніх. Цінують працю інших, допомагають товаришам у роботі, проявляють творчість. Найкращим показником є відмінно виконана робота, за яку не вимагають похвали.

Нашим дослідженням було охоплено 704 учні 5–11 класів міських і сільських шкіл: Родниківської ЗОШ, Громівської ЗОШ Уманського району Черкаської області та Баланівської ЗОШ Бершадського району Вінницької області, ЗОШ № 4 та № 11 м. Умані. Результати дослідження наведені в таблиці 1.1.

Одержані результати вивчення рівнів сформованості трудової активності учнів були порівняні з оцінкою класних керівників. Збіг оцінок учнів і класного керівника у міських школах становить 84–88%, у сільських школах – 95–98%. Менша розбіжність між показниками рівнів сформованості трудової активності учнів і класних керівників сільської школи пояснюється більш тісним спілкуванням дітей і вчителів не лише в школі, а й у вихідні та під час канікул.

Із результатів дослідження видно, що майже половина (43,6%) школярів мають середній рівень сформованості трудової активності. До цієї когорти відносяться учні, які працюють добросовісно і з почуттям відповідальності, сумлінно виконують “свою” частину роботи, допомога товаришам виявляється у порадах чи зауваженнях. Для розвитку працелюбності таким учням потрібне постійне стимулювання з боку дорослих. Гарно працюють вони більше заради похвали чи гарної оцінки.

Вагому частину (29,5%) становлять учні, що мають високий рівень сформованості трудової активності. Це ініціативні діти, що творчо і з великою відповідальністю підходять до виконання свого завдання. Намагаються виконати понаднормову роботу, допомогти практично своїм товаришам. Працюють не задля оцінки чи похвали, проявляють творчість у трудовій діяльності.

18,3% – це учні з низьким рівнем трудової активності. Працюють вони лише для того, щоб їм не робили зауважень, весь час потребують допомоги. Їхньої старанності і працелюбства вистачає лише на мінімум із заданого. Хоча самооцінка таких учнів не є низькою.

Серед респондентів 8,6% – це учні з нульовим рівнем. Пасивність, млявість, відсутність будь-якого інтересу до роботи, невміння і відсутність

бажання працювати виділяють таких учнів серед трудового колективу. Навіть робота по самообслуговуванню є для них непосильною (рис.1.1).

Таблиця 1.1.

Загальна характеристика розподілу учнів 5–11 класів за рівнями трудової активності

Клас	Кількість учнів, стать		Рівні трудової активності							
			нульовий		низький		середній		високий	
			Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
5	Д.	91	3	3,3	12	13,2	45	49,5	31	34
	Х.	88	12	13,6	23	26,2	34	38,6	19	21,6
	Р.	179	15	8,4	35	19,7	79	44,1	50	27,8
7	Д.	66	6	9,1	11	16,7	25	37,8	24	36,4
	Х.	89	13	14,6	23	25,8	33	37,1	20	22,5
	Р.	155	19	12,3	34	21,9	58	37,4	44	28,4
9	Д.	93	4	4,3	7	7,5	50	53,7	32	34,4
	Х.	92	15	16,3	19	20,6	41	44,6	17	8,5
	Р.	185	19	10,3	26	14,1	91	49,2	49	26,4
11	Д.	106	2	1,9	18	17	48	45,3	38	35,8
	Х.	79	5	6,4	16	20,2	31	39,2	27	34,2
	Р.	185	7	3,8	34	18,4	79	42,7	65	35,1
Всього		704	60	8,6	129	18,3	307	43,6	208	29,5
Стандартне відхилення		$S_p = \sqrt{p(100-p)}$		28		38,7		51,1		45,6
Стандартна похибка		$m_p = S_p / \sqrt{n}$		3,6		3,4		2,9		3,2
Достовірність		$T = p/m_p$		2,4		5,4		15		9,2

Аналіз результатів дослідження дозволяє зробити висновок про певні особливості розподілу школярів міських і сільських загальноосвітніх шкіл за рівнями трудової активності (таблиці 1.2 і 1.3).

Більше ніж 86% учнів сільських шкіл характеризуються середніми та високими показниками трудової активності. Високий рівень трудової активності спостерігається у 38,3% респондентів, що зумовлено інтересом до трудової діяльності, почуттям відповідальності за доручену справу. У міських школах таких учнів 20,1%. У сільських школах 48,1% (у міських – 39%) учнів мають середній рівень трудової активності.

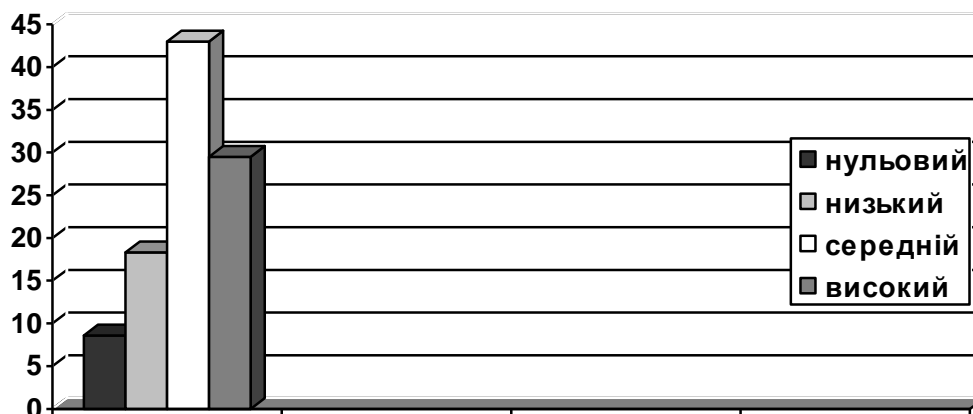


Рис. 1.1. Загальна характеристика розподілу учнів 5–11 класів за рівнями трудової активності

Такі учні проявляють самостійність і активність у трудовій діяльності, що спонукається певними мотивами (отримати високу оцінку). Більш ніж в два рази кількість учнів з низьким рівнем трудової активності міських шкіл (24,9%) переважає над учнями тієї ж групи сільських шкіл (12%). Лише 1,6% від загалу становлять учні з нульовим рівнем трудової активності серед сільських школярів, а в міських школах такий показник сягає 16%. Це можна пояснити тим, що вихованці сільської школи з раннього дитинства залучаються до роботи. Спочатку це неважка домашня робота, потім допомога на городі, догляд за худобою, домашніми тваринами, а більшість старших школярів мають обов'язки на рівні з дорослими, що за певної причини не доступно для учнів міських шкіл.

Як видно з таблиці 1.2, лише незначна кількість учнів 5–7 класів має низький рівень трудової активності, та спостерігається збільшення кількості учнів, що мають високий рівень трудової активності.

Пояснити це легко. У цьому віці учнів приваблює праця, в якій вони можуть виявити ініціативу і творчість, вступити в суспільні зв'язки, виявити свою працьовитість, спроможність домагатися кращих результатів. Колективна позаурочна праця захоплює учнів, вони з готовністю беруться за будь-яку роботу і намагаються виконати її як найкраще.

Помітний спад трудової активності спостерігається в учнів 8–9 класів. Цей вік є перехідним від дитинства до юнацтва. Більше вільного часу учні починають приділяти собі, своєму фізичному розвитку, їх більше починають цікавити навколишні події. Бажання поспілкуватися з друзями, переглянути журнал чи телевізійну передачу перемагає над бажанням попрацювати.

Таблиця 1.2.

Розподіл учнів 5–11 класів міських шкіл за рівнями трудової активності

Клас	Кількість учнів, стать		Рівні трудової активності							
			нульовий		низький		середній		високий	
			Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
5	Д.	45	3	6,7	6	13,3	21	46,7	15	3,3
	Х.	54	12	22,2	17	31,5	18	33,3	7	13
	Р.	99	15	14,5	23	22,4	39	40	22	23,1
7	Д.	34	6	17,6	9	26,5	12	35,3	7	20,6
	Х.	41	11	26,8	16	39	9	22	5	12,2
	Р.	75	17	22,2	25	32,7	21	28,6	12	16,5
9	Д.	36	3	8,3	5	13,9	15	41,7	13	36,1
	Х.	43	12	28	11	25,6	14	32,5	6	13,9
	Р.	79	15	18,1	16	19,8	29	37,1	19	25
11	Д.	48	2	4,2	9	18,7	28	58,4	9	18,7
	Х.	37	5	13,5	11	29,7	15	40,5	6	6,3
	Р.	85	7	8,8	20	24,2	43	49,5	15	17,5
Всього		338	54	16	84	24,9	132	39	68	20,1
Стандартне відхилення		$S_p = \sqrt{p(100-p)}$		36,7		43,3		48,8		40,1
Стандартна похибка		$m_p = S_p / \sqrt{n}$		5		4,8		4,2		4,9
Достовірність		$T = p/m_p$		3,2		5,2		9,3		4,1

У старших класах (10–11) основним особистісним новоутворенням є нове ставлення до майбутнього – самовизначення. У цей період у школярів виникають достатньо стійкі мотиви, пов'язані з їх уявленнями і намірами щодо свого майбутнього і професійної діяльності. Вони відчують себе дорослими і змінюють своє ставлення до роботи. Тепер вона для них є можливістю показати свої вміння, проявити ініціативу, творчу фантазію, виділитися серед однолітків та звернути на себе увагу іншої статті, нагодою спробувати себе в тій чи іншій ролі у трудовій діяльності.

Існують певні відмінності у рівнях трудової активності, що пов'язані з демографічним чинником.

Так, трудова активність учнів міських шкіл знижується, починаючи не з 8 класу, як у сільських школярів, а з 7. Вище ми звертали увагу на те, що міські діти більш обділені можливістю участі в трудовій діяльності, що й пояснює спад їхньої зацікавленості у праці. Під час дослідження ми звернули увагу на те, що міські діти “дорослішають” трохи раніше, ніж сільські. У 8–9 класах трудова активність учнів дещо підвищується. Вони відчують себе старшими і намагаються показати свою самостійність і вміння працювати на рівні з дорослими.

Таблиця 1.3.

**Розподіл учнів 5–11 класів сільських шкіл за рівнями
трудової активності**

Клас	Кількість учнів, стать		Рівні трудової активності							
			нульовий		низький		середній		високий	
			Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
5	Д.	46	-		6	13,1	24	52,2	16	34,7
	Х.	34	-	-	6	17,6	16	47,1	12	35,3
	Р.	80	-	-	12	15,3	40	49,7	28	35
7	Д.	32	-		2	6,2	13	40,6	17	53,2
	Х.	48	2	4,2	7	14,6	24	50	15	31,2
	Р.	80	2	2,1	9	10,4	37	45,3	32	42,2
9	Д.	57	1	1,7	2	3,6	35	61,4	19	33,3
	Х.	49	3	6,1	8	16,3	27	55,1	11	22,5
	Р.	106	4	3,9	10	9,9	62	58,3	30	27,9
11	Д.	58	-	-	9	15,5	20	34,5	9	50
	Х.	42	-	-	5	11,9	16	38,1	21	50
	Р.	100	-	-	13	13,7	37	36,3	50	50
Всього		366	6	1,6	44	12	176	48,1	140	38,3
Стандартне відхилення		$S_p = \sqrt{p(100-p)}$		12,5		32,5		50		48,7
Стандартна похибка		$mp = S_p/\sqrt{n}$		5,2		5,1		3,7		4,1
Достовірність		$T = p/mp$		0,3		2,3		13		9,3

Учні 10–11 класів міських шкіл більше часу приділяють міжстатевим стосункам, своїй зовнішності і фізичному розвитку. Вони мають

можливість відвідувати спортивні клуби, тренажерні зали, басейни, кінотеатри та ін. Це все забирає багато часу і сили. Вони з небажанням беруть участь у позаурочній трудовій діяльності. Хоча таке ставлення до праці стосується не багатьох (8,8%) і в більшості своїй сюди відносяться юнаки (13,5%), дівчатка активніше підключаються до роботи як дома, так в школі та позаурочній трудовій діяльності (18,7%).

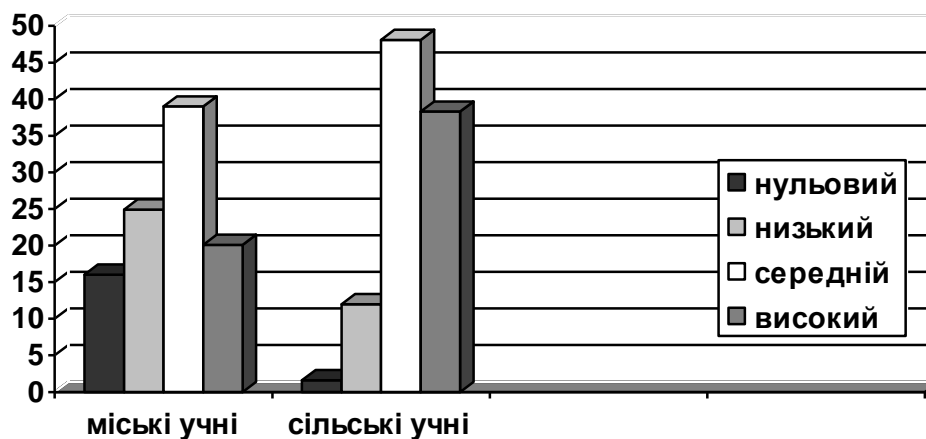


Рис. 1.2. Розподіл учнів міських та сільських шкіл за рівнями трудової активності

Існують певні відмінності у рівнях трудової активності серед учнів різної статі як серед міських (табл. 1.4), так і сільських школярів (табл.1.5).

Майже у два рази перевищує показник високого рівня трудової активності серед дівчаток у порівнянні з хлопчиками.

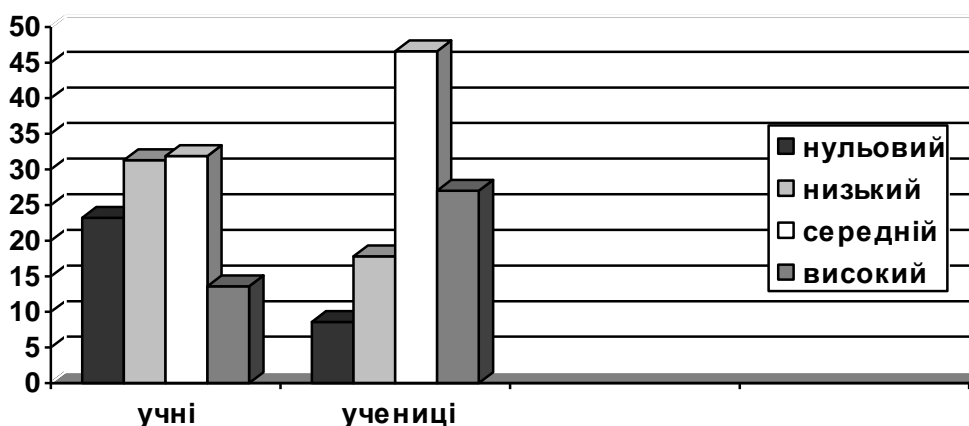


Рис. 1.3. Розподіл учнів міських шкіл різної статі за рівнями трудової активності

Дівчатка раніше за хлопчиків виявляють цікавість до домашньої роботи. У той час, як дівчатка активно допомагають мамі на кухні та по господарству, хлопчики віддають перевагу іграм з друзями. У

підлітковому віці хлопчики можуть активно працювати у шкільній майстерні і разом з тим проявляти пасивність при виконанні суспільних трудових доручень (прибирання класу, території школи, тощо). Своєю показовою байдужістю і небажанням працювати вони намагаються виділитись серед інших і особливо відрізнитися від дівчаток.

Таблиця 1.4.

Розподіл учнів міських шкіл різної статі за рівнями трудової активності

Кількість учнів, стать		Рівні трудової активності							
		нульовий		низький		середній		високий	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Д.	163	14	8,6	29	17,8	76	46,6	44	27
Х.	175	40	23,2	55	31,3	56	31,9	24	13,6
Всього	338	54	16	84	24,9	132	39	68	20,1

Дівчатка ж, навпаки, намагаються старанно і відповідально ставитись до виконання свого трудового доручення, показати своє вміння, старанність і працьовитість.

Таблиця 1.5.

Розподіл учнів сільських шкіл різної статі за рівнями трудової активності

Кількість учнів, стать		Рівні трудової активності							
		нульовий		низький		середній		високий	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Д.	193	1	0,5	19	9,8	92	47,8	81	41,9
Х.	173	5	2,8	26	15	83	48,1	59	34,1
Всього	366	6	1,7	45	12,4	175	47,9	140	38

Порівняння загальної середньої оцінки та самооцінки трудової активності свідчить про те, що учням як міських так і сільських шкіл притаманно завищувати свою самооцінку. Хлопчики значно частіше оцінюють себе вище, ніж дівчатка (відповідно 82,4% та 51,9%). Адекватно оцінюють себе 41,2 % дівчаток і 4,6% хлопчиків.

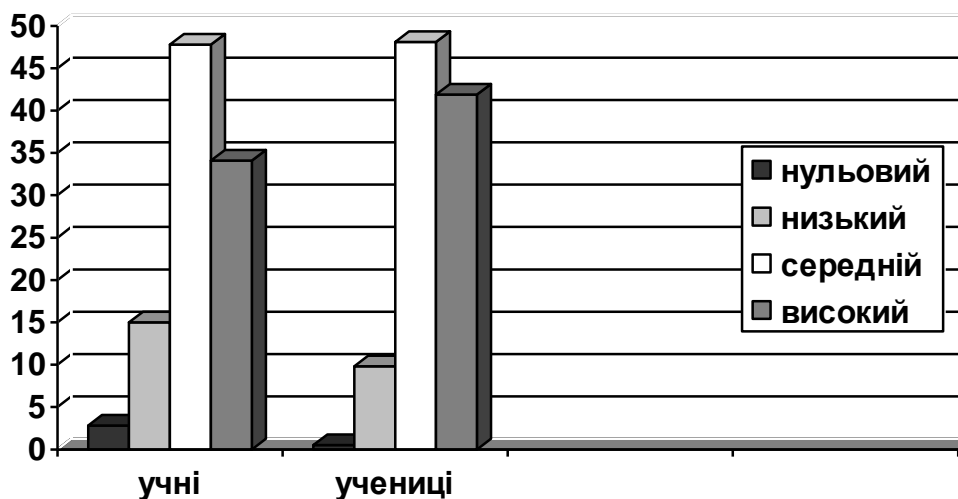


Рис. 1.4. Розподіл учнів сільських шкіл різної статі за рівнями трудової активності

Відмінність між загальною середньою оцінкою та оцінкою класного керівника можна пояснити тим, що вчителі часто оцінюють трудову активність учнів через призму оцінок з навчальних предметів.

Таким чином, інформація, що її одержали в результаті психолого-педагогічної діагностики, дає змогу класним керівникам, вчителям, батькам мати повну характеристику розвитку трудової активності кожного учня, класного колективу в цілому, що є передумовою компетентного педагогічного управління процесом формування активної трудової позиції. Диференціація дітей міських і сільських шкіл за рівнями трудової активності по класах має свої особливості, коливається в значних межах і визначається конкретною ситуацією сформованості активної трудової позиції класного колективу.

РОЗДІЛ 2

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНА ТЕХНОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ В УЧНІВ 5–11 КЛАСІВ АКТИВНОЇ ТРУДОВОЇ ПОЗИЦІЇ У ПРОЦЕСІ ПОЗАУРОЧНОЇ ПРЕДМЕТНО- ПЕРЕТВОРЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Особистісно орієнтована предметно-перетворювальна діяльність як засіб формування в учнів трудової активності

Формування всебічно розвиненої особистості здійснюється як у процесі навчання, так і в позаурочний час. Навчальна діяльність повинна обов'язково доповнюватися продуманою системою позаурочних заходів, організацією різнобічної діяльності учнів у вільний від навчання час. Виходячи з цього, необхідно забезпечити кожному вихованцеві умови для самостійної, творчої, особистісно значущої предметно-перетворювальної діяльності, для включення його у навчально-виховний процес як суб'єкта.

Саме тому новітні підходи в професійній підготовці вчителя пов'язані з переходом від системи понять “суб'єкт – об'єкт” до системи “суб'єкт – суб'єкт”. Критерієм продуктивного виховання є створення доброзичливого психологічного клімату, формування певних міжособистісних стосунків “учитель – учень”. При цьому відносини дітей з дорослими носитимуть непримусовий, вільний характер.

Якщо в традиційній філософії освіти соціально-педагогічні моделі розвитку особистості описувались у вигляді ззовні заданих зразків, еталонів пізнавальної діяльності, то особистісно орієнтоване виховання виходить з визнання унікальності суб'єктного досвіду самого учня як важливого джерела індивідуальної життєдіяльності. Таким чином, відбувається “зустріч” того, що задається, та суб'єктного досвіду, його “окультурювання”, збагачення. Визнання учня головною фігурою всього освітнього процесу і є особистісно орієнтована педагогіка.

Сучасні вимоги до формування особистісного підходу поступово визначалися у дослідженнях таких відомих психологів, як К.О.Абульханова-Славська, О.Г.Асмолов, В.В.Давидов, В.О.Моляко, Л.М.Проколієнко, В.В.Столін, В.О.Татенко, Т. М.Титаренко, І.С.Якиманська та інших.

У 70-90-ті ХХ ст. роки проблема необхідності особистісного підходу у психології та педагогіці неодноразово порушувались у працях І.Д.Беха, І.С.Кона, А.В.Петровського, В.О.Сухомлинського, Б.О.Федоришина та інших.

Упродовж останніх років значно зростає інтерес до особистісного підходу саме у педагогічній психології та практичній педагогіці.

Враховуючи складність розробки такого підходу, дослідники вважають за доцільне здійснювати його побудову на шляху переходу до нього від інших, більш розроблених підходів. Тому пропонуються такі його варіанти, як „особистісно-соціально-діяльнісний підхід” (О.В.Барабанщиков і М.Ф.Феденко), „принцип діяльнісно-особистісного підходу” (В.І.Андреев), „особистісно-діяльнісний підхід” (І.О.Зимня), „системний особистісно-діяльнісний підхід” (Л.М.Деркач), „індивідуально-особистісний підхід” (О.Я.Савченко) тощо.

В основі особистісно орієнтованого виховання лежить заклик до особистісної взаємодії; заклик, який базується на милосердному ставленні вихователя до вихованця. У цій взаємодії і має розгортатися процес спрямованості дитини на її добродійну поведінку. Це не система організованих, жорстко нормованих впливів педагога на дитину, що ігнорують її волевиявлення і призводять до психологічного тиску на неї.

Особистісно орієнтоване виховання – це таке виховання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність: суб’єктний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти [18, с.24].

Особистісно орієнтоване виховання – це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети. Згідно з ним добро стає сутнісним визначенням людини; істина – лише засобом для розвитку й духовності [18, с.39].

Особистісно орієнтований виховний процес – це повноцінне емоційно насичене і суспільно значуще, творче життя педагога і вихованців, яке відповідає їхнім основним соціогенним потребам.

Сучасна психолого-педагогічна наука спонукає не спрощувати сутність і перебіг виховного процесу, зводячи його тільки до суспільної детермінації. Великої особистісно перетворювальної сили у цьому зв’язку набуває положення про існування позитивних внутрішніх потенцій, істинного стрижня, серцевини особистості, які слід активізувати у виховній діяльності. На практиці, на жаль, ці сутнісні сили можуть пригнічуватися, що призводить до спотворення особистісного розвитку.

Організуючи особистісно орієнтований виховний процес, педагог має зважати на існування двох типів вчинків. Перший тип – це вчинки, стосовно яких вихованець може висунути певні бар’єри, перешкоди, які, на його думку, перешкоджають їх прояву. Наприклад, коли педагог спонукає дитину фізично допомогти товаришеві в прибиранні приміщення, вона може відмовитися, посилаючись на погане самопочуття, втому, слабкість. На прохання поділитися клеєм або папером, вона аргументує відмову тим, що вони їй самій потрібні, їх у неї мало.

І хоча такі бар'єри можуть бути повністю надуманими суб'єктом і не відповідати дійсності, в його внутрішній поведінці вони набувають достатньої сили, щоб вплинути на прийняття рішення діяти морально.

Інколи виникає потреба в глибоких переконуючих впливах педагога, щоб здолати опір цих бар'єрів у вихованця і стимулювати його до втілення справді моральних вчинків.

Другий тип – вчинки, для здійснення яких у вихованця немає аргументів об'єктивно їх пояснити. Сюди ж відносяться вчинки, які передбачають утримання від гніву, образи, лихослів'я, брехні тощо. Тут логіка виховної дії не зустрічає будь-яких об'єктивних перешкод для здійснення виховання. Вихованець обмежений власними предметними чи фізіологічними (тілесними) посередниками, що існують між вимогою педагога і прийняттям ним власного рішення щодо її виконання. Залишаються лише емоційно-мотиваційні чинники, які можуть стримувати вихованця щодо морального вчинку.

Обов'язковою ознакою особистісно-зорієнтованого виховання є сильний мотиваційний потенціал (авансування успіху, спонукання до самоаналізу, самооцінки, самопізнання; включення змісту, що має особистісне значення для учнів тощо).

Найголовніші ознаки особистісно орієнтованого виховання – багатоваріантність методик і технологій, уміння організувати виховання одночасно на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності емоційного благополуччя і позитивного ставлення світу.

Для реалізації особистісно орієнтованого виховання вчитель має володіти різними варіантами побудови виховного процесу, знати не один універсальний, а кілька шляхів, придатних для досягнення мети.

Помилково вважати, що вчитель повинен працювати лише із особистістю. Клас, група, колектив не менше, а у деяких ситуаціях сильніше здійснюють особистісно орієнтований підхід.

Найпростішою ланкою, з яких складається особистісно орієнтована технологія, є особистісно орієнтована педагогічна ситуація. Це така ситуація, опинившись в якій дитина повинна шукати сенс, пристосувати її до своїх інтересів, побудувати образ чи модель свого життя, вибрати творчий момент, дати критичну оцінку. Таке завдання неможливо вирішити тільки на рівні знань та репродукції. Тут немає простих відповідей, рішень та істин. Проживання та вихід з такої ситуації – не минуле та майбутнє учня, а його сучасне.

Основними цінностями гуманістичного особистісно орієнтованого виховання виступають: людина, яка вирощує й виховує в собі особистість; творчість як механізм розвитку культури людини; духовність як показник цього розвитку. У кінцевому підсумку, активно сприймаючи педагогічно керований виховний вплив як соціальну детермінанту власної самозміни, вихованець має набути практики

людяності, яка розуміється передусім у культурному і морально-духовному сенсі.

Сьогодні така ідея стає домінуючою, оскільки проголошує людину найвищою цінністю суспільства, формує ставлення до дитини як до самоцінності, до дитинства – як до важливого самостійного періоду в житті людини, пропонує шляхи й принципи виховання особистості, здатної на творчу, активну діяльність, саморозвиток і самовдосконалення.

Отже, провідна виховна позиція має спрямовуватися на створення такого соціокультурного середовища, відбір такого виду життєдіяльності, які б забезпечили оптимальні можливості для самовизначення вихованця, його самоутвердження, вияву його таланту, що обов'язково передбачає наявність і виховання сили духу та здоров'я в їх найширшому розумінні – як здорового тіла, духу і способу життя.

Для того, щоб предметно-перетворювальна діяльність була особистісно орієнтованою, необхідно створити між тими, хто виховується, відповідні умови та гуманні стосунки.

Проведене нами експериментальне дослідження дає можливість стверджувати, що стратегічними орієнтирами проектування особистісно орієнтованого процесу формування активної трудової позиції виступають: створення необхідних умов для різнобічної предметно-перетворювальної діяльності підлітків; створення ситуацій позитивних емоційних переживань суб'єкта в предметно-перетворювальній діяльності, а також в діяльності, спрямованій на суспільно значуще професійне та особистісне самовизначення, на його інтелектуально-моральний розвиток; створення умов для прояву підлітком трудової активності вищого порядку, тобто його смислотворчості; установки на позитивний суб'єктивний досвід вихованця; створення стимулюючого й розвиваючого середовища тощо.

Таким чином, середовище, діяльність, відносини виявляються основою проектування особистісно орієнтованого змісту і процесу формування активної трудової позиції.

Організаційно-педагогічними умовами успішного формування активної трудової позиції, як показали наші дослідження, для залучення учнів до особистісно-значущої предметно-перетворювальної діяльності, що мають бути дотримані вчителями, виступають: реалізація принципу організації успіху в предметно-перетворювальній діяльності кожної дитини; створення умов для самореалізації її особистісних потенцій у життєдіяльності; організація проблемно-пошукової діяльності, яка завчасно повинна бути спланованою відповідно до групової роботи учнів, а проблема – усвідомлена кожним учнем; створення ситуацій, в яких би діти самі відчували потребу в порадах і допомозі з боку вчителя;

врахування у виховному процесі індивідуальних характеристик когнітивної сфери учнів, рівня їх емоційно-вольової активності.

Охарактеризуємо більш повно особистісно-значущу предметно-перетворювальну діяльність учнів. Як відомо, характеристикою предметно-перетворювальної діяльності в цілому є її завершення предметним результатом, матеріальним продуктом, через який учень спілкується з іншими, що й зумовлює зміст і форми ставлення його до них. Адже саме в процесі предметно-перетворювальної діяльності учень здатний до дій, до усвідомлення своєї свободи творити світ, ставити мету, обирати способи поведінки і спілкування з оточуючими, взаємозбагачуючи досвід діяльності. Її структура має двоєдину природу: суб'єкт пізнає і перетворює себе не тільки у світі предметів, а й у світі людей [70, с.23].

Організуючи особистісно-значущу предметно-перетворювальну діяльність, ми взяли за основу принципи, визначені у свій час видатним педагогом В.О.Сухомлинським, які є актуальними і для сучасної національної школи: раннє залучення учнів до продуктивної праці, висока моральна основа і суспільно-корисна значущість трудової діяльності школярів; максимальне наближення праці дітей до праці дорослих; творчий характер праці; наступність змісту трудової діяльності, відповідних умінь і навичок; постійність продуктивної праці для дітей [165].

Також ми орієнтувались на виділені О.М.Коберником основні завдання предметно-перетворювальної діяльності: оволодіння школярами основними сферами життєдіяльності сучасної людини; турбота про здоров'я і домашній побут; виховання бережливого ставлення до результатів праці людей; уміння переборювати труднощі, доводити розпочату справу до завершення; формування звички щоденно виконувати певні трудові доручення; охорона природи і навколишнього середовища; збереження і примноження художніх, наукових і технічних цінностей; професійне самовизначення учнів [71, с.24].

У процесі організації предметно-перетворювальної діяльності для учнів 5–11 класів необхідно враховувати особливості розвитку сучасного промислового і сільського виробництва, зміст нових економічних реформ, природне оточення міської чи сільської школи, особливості праці й побуту жителів міста і села; результати психолого-педагогічної діагностики трудової активності, способи реалізації основних функцій цього виду діяльності – пізнавальної, виховної, розвиваючої, комунікативної, ціннісно-орієнтаційної тощо.

Пізнавальна функція передбачає засвоєння школярами економічних та технічних знань, практичних умінь і навичок, що необхідні для трудової діяльності.

Завдання виховної функції – виховання працьовитості, відповідального ставлення до природи, потреби в праці, формування стійких професійних інтересів, вироблення навичок організованості, дисциплінованості, умінь переборювати труднощі тощо.

Розвиток творчих здібностей до різних видів праці, задатків та інтересів у процесі предметно-перетворювальної діяльності – завдання розвиваючої функції.

Максимальний результат предметно-перетворювальної діяльності буде тоді, коли вона характеризуватиметься комплексністю, достатньою складністю, спиратиметься на індивідуальні особливості і можливості учнів.

Для формування трудової активності учнів потрібно включати в діяльність високого рівня труднощів. Предметно-перетворювальна діяльність, що позбавлена фізичних, психологічних, моральних, інтелектуальних ускладнень, гальмує розвиток інтересів, самостійності, відповідальності, ініціативи, творчості. Якщо ж у своїй діяльності учні зустрічаються з труднощами чи то фізичними, чи психологічними, вони зможуть випробувати свої сили, виявити свої приховані можливості.

Позаурочна предметно-перетворювальна діяльність має свої, властиві лише їй особливості: зв'язок із повсякденними практичними потребами та інтересами дітей; близькість змісту з умовами соціального, географічного та біологічного середовища; надання можливості практичної перевірки, тренінгу і розвитку сутнісних сил та можливостей; нерегламентованість змісту і форм спеціальними програмами, свобода вибору виду діяльності; надання можливості вільного спілкування, об'єднання школярів у групи за інтересами; складне переплетення в змісті знань і методів науки, науково-популярних, ідейно-моральних, повсякденних уявлень [126, с.10].

Дослідженням встановлено, що передумовами успішної розробки і здійснення системи позаурочних справ є: знання інтересів, нахилів і здібностей учнів, розуміння мотивів їх дій (це досягається шляхом педагогічних спостережень, бесід з учнями, їхніми батьками, вивчення умов життя сім'ї і т.п.); вивчення інтелектуальних і психофізіологічних особливостей учнів; дослідження бюджету часу учнів, їх навантаження домашніми завданнями; узгодженість планів роботи школи з позашкільними дитячими установами; планування з урахуванням перспективи, найближчої та кінцевої мети тих чи інших видів діяльності дітей; активна участь школярів у плануванні позаурочної роботи; врахування можливостей матеріальної бази, наявності досвідчених керівників позаурочною діяльністю школярів; допомога фахівців (батьків, техніків, учених, фахівців); якнайповніше використання технічних засобів.

Позаурочна діяльність має і певні педагогічні вимоги: органічна єдність виховної роботи на уроках і в позаурочний час; актуальність певного виду діяльності; активна самодіяльність учнів; створення необхідних матеріально-технічних та санітарно-гігієнічних передумов; обов'язкова участь усіх дітей у позаурочній чи позашкільній роботі; відповідність позаурочної діяльності віковим, психофізіологічним особливостям школярів; залучення учнів старших класів до керування позаурочною діяльністю молодших учнів; облік результативності проведених заходів.

Важливо в процесі позаурочної предметно-перетворювальної діяльності забезпечити наступність різних її видів і форм, щоб учні з класу в клас могли удосконалювати трудові вміння і навички.

Значну виховну роль відіграє праця учнів, що має багато спільного з працею дорослих. Різноманітність видів праці сприяє кращій підготовці учнів до свідомого вибору професії, забезпечує їх оптимальний соціальний, фізичний, психічний і духовний розвиток.

Будь-який вид позаурочної предметно-перетворювальної діяльності учнів має проводитися у відповідності з метою і завданнями особистісно орієнтованого виховання. Організуючи певний вид життєдіяльності, потрібно пам'ятати, що вона повинна сприяти формуванню у школярів активної трудової позиції, вихованню поваги до людей праці, почуття національної гордості.

Адже учні можуть працювати по-різному, і не лише в силу об'єктивних відмінностей в умінні, фізичних здібностей, нарешті, умов праці, а також в силу бажання, старанності, ретельності. Наші спостереження показують, що далеко не всі діти працюють у повну силу своїх можливостей. Звідси і походить проблема трудової активності, тобто проблема такої організації праці, коли учні можуть, повинні і бажають повністю використати свій трудовий потенціал.

З недавнього часу ця проблема привертає все більшу увагу науковців. У аспекті формування активної трудової позиції у позаурочний час здійснено ряд досліджень (С.Г.Вершловський, Р.І.Желбанова, Л.М.Роєнко).

Саме в умовах позаурочної діяльності учень здатний до дій, до прояву активності, до усвідомлення своєї свободи творити матеріальний світ, ставити мету, обирати способи поведінки і спілкування з оточуючими, взаємозбагачуючи досвід діяльності. Позаурочна діяльність спрямована на цілісний розвиток особистості, її самореалізацію, сприяє професійному самовизначенню.

Особистісно орієнтована предметно-перетворювальна діяльність, успішне формування активної трудової позиції учнів неможливе без знання і врахування їх психолого-фізіологічних особливостей. Кожен

віковий період має свої характерні риси, анатоμο-фізіологічні і психічні ознаки (на що ми звертали увагу у попередньому параграфі).

Природно, що за однакових умов виховання кожен учень по-своєму сприймає працю, бере в ній участь, проявляє свою активність, здібності та уміння. Це обумовлено впливом на них оточуючого середовища, насамперед сім'ї.

Сімейно-побутова праця є першою і головною ланкою у підготовці та залученні учнів до праці. Під впливом сім'ї у дітей формуються практичні навички трудової діяльності, вміння цінувати й поважати працю інших людей, складається оцінка різних видів діяльності, їхня престижність і привабливість. Участь підлітків у трудовій діяльності сім'ї, їхня трудова активність залежать від позиції й зусиль батьків.

Сімейно-побутова праця забезпечує безпосередню й постійну участь дітей у посильній й домашній праці, у процесі якої відбувається зближення дітей і батьків. У сім'ї не може бути важливої і неважливої роботи, – вона вся необхідна для сім'ї. Користь від такої праці буде лише у тому випадку, коли дитина усвідомлює її необхідність і значущість.

На основі нашого дослідження ми зробили висновок, що учні, які мають певні обов'язки по господарству в родині, більш відповідально ставляться до своїх трудових доручень. Особливо це стосується учнів 5–7 класів. Деякі батьки вважають, що їх 10–13-ти річні діти ще замалі не лише для домашньої роботи, а й для самообслуговування. Як правило, для таких учнів робота на пришкольній ділянці, у саду чи на шкільній фермі є важкою, нецікавою, виконується як трудова повинність. Вони не мають елементарних умінь і навичок, що властиві їх одноліткам, які працюють по господарству, допомагаючи батькам. Таких учнів зазвичай небагато (за нашими даними – 2-3%), але вони є. У цій ситуації потрібно виховувати не лише учнів, а й їхніх батьків.

Робота з батьками починається із встановлення постійного контакту вчителя трудового навчання чи класного керівника з сім'єю, вироблення узгоджених дій і єдиних вимог, визначення конкретних трудових обов'язків для дитини в родині.

Звичайно, кожна сім'я має свої особливості, але вчитель, знаючи батьків, повинен визначити найбільш дієві засоби виховання працелюбства у дитини. Головне для вчителя – зробити батьків своїми союзниками, надійними помічниками, переконати їх в тому, що головне створити такі умови, які б спонукували дітей до праці, до виконання своїх трудових обов'язків в сім'ї.

Не менш важливим напрямом роботи з батьками є їх залучення до участі у предметно-перетворювальній діяльності разом з учнями. Деякі батьки добровільно, із задоволенням обирають для себе певну ділянку роботи (керівництво гуртком, допомога по догляду за тваринами на

учнівській фермі, допомога в ремонті і оснащенні сільськогосподарських машин, спільна дослідницька діяльність по вирощуванню нових сортів, зберіганню врожаю та ін.). Працюючи поряд з дорослими, наслідуючи їх, діти отримують задоволення від праці. На прикладі найдорожчих і найавторитетніших для них людей вони розуміють важливість, вагомість їхньої роботи, що є для них стимулом до праці.

Сімейне трудове виховання потребує від батьків терпіння, наполегливості. Ні в якому разі не можна силоміць примушувати дитину щось зробити чи заборонити їй брати участь у сімейній праці. Окремі види праці дуже важливо закріпити за дітьми у вигляді постійних трудових доручень, що несуть в собі величезні виховні можливості: під час їх виконання й при отриманні позитивних результатів дитина відчуває радість праці, розвиває в собі почуття гідності, бажання бути завжди корисним.

Дуже важливим компонентом є моральна підтримка дитини. Довіряючи дитині, вірячи в успіх її роботи, заохочуючи її, батьки тим самим ініціюють активність, ініціативність, творчість.

Велике значення має особистий приклад батьків. Розумне планування і чітка організація домашньої роботи, справедливий розподіл домашніх обов'язків між усіма членами родини впливає на виховання в дітей працьовитості, активності, самостійності, відповідальності, дбайливості тощо.

Для трудового виховання в сім'ї характерні неперервність, тривалість і стійкість. Як правило, правильне ставлення батьків до виховання дітей позитивно відбивається на їх майбутній трудовій активності.

Перед педагогами стоїть завдання продумати, організувати і спрямувати позаурочну предметно-перетворювальну діяльність школярів таким чином, щоб досягти максимальної її зорієнтованості на особистість кожної дитини, її інтереси, уподобання і забезпечити її самостійність, відповідальність, старанність, активність у процесі праці. Серед умов, що підсилюють позитивне ставлення школярів до праці відзначимо наступні: суспільна значимість праці, систематичність, видимість результату, поєднання суспільної спрямованості праці з особистими інтересами учнів, поступове ускладнення трудових завдань, їх посильність, поєднання добровільності і обов'язковості при виборі трудових завдань [3, с.88].

Неможливо переоцінити роль предметно-перетворювальної діяльності у пізнанні школярем важливих соціальних процесів, технічної перебудови суспільства, перетворюючої ролі праці в житті людини. Потрібно навчити учнів цінувати результат праці не лише за рівнем

витрат м'язової та нервової енергії, а за тими позитивними змінами, які вносить праця в суспільство.

Видимий результат роботи породжує у школяра задоволення діяльністю незалежно від того, який вид праці здійснений – прибирання території, чи виробництво реальних предметів, чи речей, що мають безпосередню практичну цінність.

У педагогічній літературі поширена думка про добровільність. Певна річ, примусу тут не повинно бути, але ми переконані в тому, що не можна залишати жодного учня, який не був би залучений до якогось виду позаурочної роботи. При дотриманні принципу добровільності до вихованців повинні ставитися певні дисциплінарні вимоги. Добровільність вибору діяльності повинна визначати повсякденне, послідовне і широке поєднання педагогічного керівництва з розвитком самодіяльності школяра, з активною роботою учнівських організацій.

Велика частина результату позаурочної предметно-перетворювальної діяльності залежить від керівника. Інколи, спрямувавши все зусилля на досягнення високих результатів, організовуючи різні види трудової діяльності, мета яких – зробити якнайбільше, якнайшвидше, вчитель не помічає, що роботу учні виконують автоматично, трудова активність знижується. Тут доречно було б згадати слова А.С.Макаренка "... праця без супутньої її освіти, без супутнього їй суспільного виховання не дає виховної користі, виявляється нейтральним процесом... Праця як виховний засіб можлива тільки як частина загальної системи " [114, с.103]. Під системою розуміється єдність всіх напрямів виховання, їх взаємопроникнення. Адже в процесі предметно-перетворювальної діяльності можна здійснювати фізичне, моральне, естетичне, трудове, економічне та екологічне виховання.

При плануванні будь-якої позаурочної діяльності ні в якому разі не можна приділяти увагу лише одному напрямку виховання. Система позаурочної предметно-перетворювальної діяльності забезпечується комплексністю, тісним взаємозв'язком цілеспрямованих виховних впливів із самовихованням учнів; педагогічно виправданої вимогливості до дітей – з гуманізмом, повагою до особистості кожного учня, з опорою насамперед на позитивне в ньому; обов'язковості, необхідності – із зацікавленістю в діяльності.

Щодо вищесказаного, у А.С.Макаренка є п'ять важливих положень:

- трудова підготовка – це виховання громадянина і підготовка до майбутнього життя (забезпечення майбутнього добробуту людини);
- потрібно вчити людину творчій праці, праці вільній, максимально корисній, ефективній;

– саме в праці потрібно виховувати повагу до товаришів, вчити взаємоповазі, колективізму;

– праця повинна сприяти не лише фізичному розвитку, а насамперед духовному, тобто гармонійному розвитку людини;

– праця повинна формувати умілу, активну особистість, здатну до самостійності, самообслуговування, людину, яка б не відступала перед труднощами [112, с.82].

При вивченні, організації і управлінні позаурочною предметно-перетворювальною діяльністю учнів ми спостерігали різні рівні інтенсивності їхнього захоплення. Вибравши певний вид діяльності, школярі починають спостерігати і приміряти свої можливості. Вони намагаються якнайбільше дізнатися про предмет свого інтересу. В учнів з'являється бажання включитись в справу, показати себе. У них виникає стан, коли їм здається, що вони можуть це зробити, знають як робити. Цей рівень обґрунтування свого вибору, появу почуття готовності зайнятися справою можна назвати мотиваційним.

На другому етапі учням хочеться щось зробити самостійно. І вони роблять це, але за певними зразками, інструкціями, правилами. Цей рівень діяльності можна назвати відтворюючо-практичним.

На третьому етапі розвитку своїх умінь учні відчують необхідність теоретичних знань для своїх практичних умінь. Використовуючи шаблони, вони відчують потребу у творчому вирішенні, будують припущення, пробують, перевіряють свої здогади. Діяльність школярів на цьому етапі можна назвати творчо-практичною.

Останній рівень діяльності учнів – діяльнісний. Школярі починають самостійну діяльність на основі відбору необхідних для кожного випадку знань, методів. Шляхом аналізу, порівняння і узагальнення вони отримують можливість переносити відомі знання і способи діяльності на інші аналогічні випадки.

Як на наш погляд, основними видами такої важливої складової життєдіяльності школяра, як позаурочна предметно-перетворювальна діяльність є: сімейно-побутова, продуктивна праця, дослідницька, техніко-конструкторська, художньо-прикладна, суспільно корисна трудова діяльність. Ці багаті за змістом види позаурочної діяльності, при правильній педагогічній організації їх роботи, здатні сприяти розвитку здібностей, задатків та інтересів кожної дитини, забезпечити їх особистісний розвиток.

Проведене нами анкетування 704 учнів 5–11 класів дало можливість встановити, який з вище перерахованих видів діяльності найбільш імпонує учням цього віку. Результати дослідження відображено в таблиці 2.1.

За даними таблиці чітко видно, які види діяльності є пріоритетними для учнів відповідних вікових груп та статі. Так, учні 5–6

класів міських та сільських шкіл віддають перевагу однаковим видам діяльності. У дівчаток перших три рангових місця займають продуктивна праця, суспільно корисна праця та добродійна і милосердна діяльність. Хлопчики віддають перевагу техніко-конструкторській творчості, продуктивній праці та природоохоронній роботі. Найменш захоплює цю категорію учнів дослідницька діяльність. Це можна пояснити тим, що ця діяльність недостатньо організовується в школах та позашкільних закладах. Учні цієї вікової групи найбільш приваблює праця, що пов'язана з працею дорослих та праця на користь інших.

Не видно суттєвої різниці між даними опитування учнів 7–8 класів міських і сільських шкіл. Хоча вони вже відрізняються від вибору учнів 5–6 класів. Так, ця категорія школярів найбільш проявила бажання працювати за такими напрямками: дівчатка – художньо-прикладна, суспільно корисна та продуктивна праця і природоохоронна діяльність, хлопчики надають перевагу техніко-конструкторській творчості, природоохоронній діяльності та художньо-прикладній. Дівчаток найменше цікавить робота з технікою, а хлопців – добродійна і милосердна діяльність.

Окремо, як і в інших випадках, нами досліджувалася категорія учнів 9 класу. Це випускний клас, діти віком 14–15 років (за нашими даними 53% яких планує залишити навчання в школі і здобувати освіту в ПТУ, вищих навчальних закладах I–II рівня акредитації). Своє бажання працювати вони виявляють у тих випадках, де є можливість бачити наслідки і значимість своєї праці, – це продуктивна праця, хоча їх цікавить також дослідницька діяльність, природоохоронна і техніко-конструкторська (особливо хлопчиків). Прикро, але суспільно корисна праця і благодійність займають останні місця у цьому списку.

Дослідження, проведене серед учнів 10–11 класів, показало, що значні відмінності між даними є лише серед учнів та учениць. Так, учениці як міських, так і сільських шкіл на перше місце ставлять працю, пов'язану з благодійністю і милосердям, суспільно корисну та продуктивну працю. Хлопців цікавить трудова діяльність, що пов'язана з технікою, природоохоронна діяльність та продуктивна праця. Учениць найменше цікавить техніко-конструкторська діяльність, дослідницька та художньо-прикладна діяльність.

У ході опрацювання даних нами було помічено ідентичність показників учениць 5–6 класів і 10–11 класів у виборі найбільш бажаних видів діяльності, а також між хлопцями цих же класів.

Узагальнивши дані анкетування та обрахувавши середнє значення відсотків кожного виду діяльності, ми змогли побудувати діаграму, на якій добре видно, яку частку, за вибором учнів, займає та чи інша предметно-перетворювальна діяльність (рис. 2.1).

Як видно з діаграми, перших три місця з невеликою різницею займають продуктивна праця, техніко-конструкторська та природоохоронна. Причому, найбільший відсоток належить саме продуктивній праці, яка надає можливість учням виробляти потрібну продукцію і мати особисті гроші. Найменший відсоток (9,9%) становить дослідницька діяльність. Пояснити це можна тим, що в більшості шкіл (особливо сільських) лише починається організація такого виду діяльності, який потребує не лише специфічних умов, а й значних коштів та знаючих і умілих керівників. Другу позицію займають суспільно корисна (12,3%) і художньо-прикладна (12,1%) діяльність. Якщо порівняти ці дані з таблицею 2.1, то видно, що цей вид діяльності найбільш імпонує дівчаткам. І третю позицію, на жаль, займає добродійна і милосердна діяльність – 11,4%. Низький рівень цього виду діяльності у рейтингу гіпотетично можна пояснити значним моральним занепадом нашого суспільства, молоді зокрема.

Таблиця 2.1.

Рейтинг видів предметно-перетворювальної діяльності

№ П/ П	Вид діяльності	5 клас				7 клас				9 клас				11 клас				Середнє знач. %
		М		С		М		С		М		С		М		С		
		Д %	Х %	Д %	Х %	Д %	Х %	Д %	Х %	Д %	Х %	Д %	Х %	Д %	Х %	Д %	Х %	
1.	Продуктивна праця	17,2	25,4	19,7	21,2	18,6	12,9	22,2	14,2	21,0	23,2	22,6	20,6	18,1	18,8	14,8	19,1	19,3
2.	Дослідницька діяльність	5,9	3,2	4,7	2,1	10,5	10,1	9,1	4,1	19,4	23,1	16,2	21,6	1,9	4,2	2,0	2,9	9,9
3.	Техніко-конструкторська діяльність	2,2	29,7	2,6	31,9	1,6	28,8	1,8	30,6	14,1	28,9	13,9	31,3	2,6	35,3	3,1	28,1	17,8
4.	Художньо-прикладна діяльність	16,6	2,2	12,1	5,2	22,3	18,1	16,2	17,6	15,6	9,8	15,8	6,1	13,1	3,6	15,7	3,1	12,1
5.	Суспільно корисна трудова діяльність	21,8	6,8	25,7	9,2	16,9	7,5	18,4	8,8	9,6	3,1	9,3	5,9	22,8	3,3	22,3	4,3	12,3
6.	Природоохоронна діяльність	15,8	18,7	14,2	15,5	16,3	21,3	18,1	23,1	18,2	10,1	18,3	12,4	12,6	24,2	11,0	22,2	17,2
7.	Доброчинна і милосердна діяльність	20,5	14,0	21,0	14,9	11,8	1,3	14,2	1,6	2,1	1,8	3,9	2,1	28,9	10,6	31,1	10,2	11,4
	Всього учнів	45	54	46	34	34	41	32	48	36	43	57	49	48	37	58	42	704

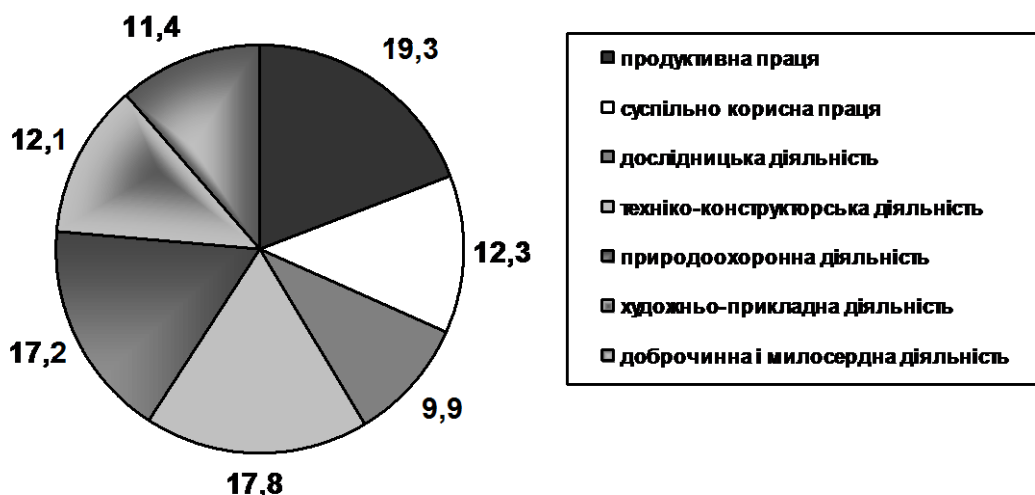


Рис. 2.1. Розподіл учнів 5–11 класів за видами предметно-перетворювальної діяльності

Ці дані та загальні результати нашого дослідження ми використаємо при моделюванні позаурочної предметно-перетворювальної діяльності для учнів 5–11 класів.

Охарактеризуємо кожен з цих видів діяльності та визначимо їх вплив на формування активної трудової позиції учнів.

Розглядаючи роль і місце продуктивної праці учнів у розвитку їх трудової активності, потрібно уточнити поняття “продуктивна праця”. Це необхідно тому, що йдеться про продуктивну працю школярів.

Категорію “продуктивна праця” стосовно до проблеми поєднання навчання з продуктивною працею можна розглядати в трьох аспектах. По-перше, в соціально-економічному, що означає розгляд категорії продуктивної праці в плані суспільно виробничих відношень. По-друге, в техніко-економічному, де розглядається продуктивна праця з точки зору її змісту і простого процесу праці, тобто створення корисного продукту. І по-третє, в психолого-педагогічному, що передбачає вивчення впливу продуктивної праці на виховання учнів, формування особистості, ставлення до праці. Саме тут досліджується створення форм і методів поєднання навчання з продуктивною працею. Ми також будемо розглядати продуктивну працю в третьому аспекті.

Продуктивна праця школярів приймає форму товару і є матеріальною цінністю для суспільства. При цьому учні вступають у трудові відносини. Тут праця повинна бути пов'язана з реальними вимогами життя, бути корисною для суспільства, доцільною, посиленою, безпечною, спиратися на знання і вміння, враховувати інтереси і здібності учнів, відповідати санітарно-гігієнічним вимогам.

В.О.Сухомлинський писав: "... суспільна значимість продуктивної праці визначається ще й тим, наскільки закінченою і завершеною є та чи інша конкретна робота. Є школи, у яких учні працюють немало, але виховна цінність цієї праці значно знижується тому, що жодна справа не доводиться до кінця"[163, с.19].

Взагалі роль продуктивної праці у вихованні учнів дуже велика, особливо в підготовці молодого покоління до активної трудової діяльності. Продуктивна праця школярів має виховну, освітню, навчальну функції, а також дає економічну освіту, що є важливим на сучасному етапі. На жаль, зараз продуктивна праця учнів не знаходиться на належному рівні у загальноосвітніх школах. У наш час, коли школи не мають базових підприємств, господарств, організувати продуктивну працю учнів досить складно. Але практичні трудові вміння і навички випускникам школи необхідні у подальшому практичному житті, що є дуже доцільним на сучасному етапі, коли з'являються нові форми і методи господарювання, зростає безробіття.

Навчання і виховання, що базуються на продуктивній праці, дають позитивні результати у формуванні громадянських якостей школярів, відповідального ставлення до праці, активної трудової позиції. Лише після створення реальних умов продуктивної праці, учні усвідомлять необхідність праці як основного джерела матеріального і духовного багатства.

С.І.Полікаїн зазначає, що "продуктивна праця виступає ефективним засобом підготовки молоді до самостійного життя, якщо відповідає наступним вимогам: підпорядкована навчально-виховним вимогам школи, включає в себе цілі трудового, морального, духовного, фізичного виховання; є не самоціллю, а процесом, що йде поза сферою педагогічного впливу; не призводить до втрати специфіки праці як цілеспрямованої діяльності; відповідає розумовим і фізичним можливостям учнів на оптимальному рівні їх навантаження; сприяє з'ясуванню загальних наукових основ і єдиних організаційно-економічних принципів сучасного виробництва" [140, с.107].

Продуктивна праця учнів може бути організована як на уроках трудового навчання, так і в позаурочний час. Але аналіз педагогічного досвіду показує, що найбільшу педагогічну цінність має продуктивна праця у позаурочний час. Саме тут вона виходить за рамки навчального предмету і перетворюється у справжню сферу трудової діяльності учнів, і вони включаються у реальні виробничі відносини. За цих умов у них з'являється усвідомлений підхід до праці і потреба в ній.

Відзначивши значну роль продуктивної праці у вихованні школярів, необхідно підкреслити, що для її організації потрібна цілеспрямована, систематична робота дирекції школи, всього педагогічного колективу. Але головною фігурою є вчитель трудового

навчання. Від його підготовленості залежить, насамперед, трудове виховання учнів, а також політехнічне, економічне, екологічне та ін., тому що він є посередником, провідником, організатором продуктивної праці і має найбільшу можливість передати учням свої знання, вміння і навички.

Разом з тим при організації продуктивної праці школярів велике значення має створення, збагачення, удосконалення матеріально-технічної бази шкільних майстерень, виробничих цехів. Зараз школи, особливо сільські, гостро потребують оновлення майстерень новими інструментами, обладнанням, наочністю.

Яскравим прикладом організації цього виду діяльності є Мар'янівська загальноосвітня школа I–III ступ. Новомосковського району Дніпропетровської області.

У 1990 році школа отримала 60 га землі. При допомозі місцевого господарства придбали необхідну техніку. У 1993 році на 10 га посадили фруктовий сад.

Працювати на полі та в саду учням допомагали батьки, вчителі, всі бажаючі. Правління колективу складалося переважно з дітей, хоча до його складу входили вчителі та спеціалісти господарства.

За останні два роки роботи школа отримала 32 000 грн. прибутку. Зароблені кошти йдуть на ремонт школи, обладнання навчальних класів (було закуплено 3 комп'ютера, сканер, принтер, ксерокс), поповнення бібліотечного фонду, передплату газет і журналів. У шкільній їдальні організовано безплатне гаряче харчування (для всіх учнів школи).

Праця дітей оплачується. Крім того, за зароблені кошти кожного літа учні мають можливість відпочивати на Азовському морі та їздити на різноманітні екскурсії [43, с.3].

Наступний вид предметно-перетворювальної діяльності – це суспільно корисна праця, яка, на відміну від продуктивної праці, не оплачується.

Суспільно корисна праця учнів – різноманітна трудова і громадська діяльність школярів, безпосередньо спрямована на задоволення певних суспільних потреб та на сприяння всебічному розвитку особистості [132, с.438].

Завданням цього виду діяльності є: формувати в учнів активну трудову позицію, забезпечити правильність вибору майбутньої професії, допомогти ввійти молоді у світ дорослих, сприяти адаптації у нових ринкових відносинах, формувати риси підприємливої людини, що спрямовує свою діяльність не лише на власне збагачення, а й на підвищення добробуту всього суспільства [125, с.32].

Суспільно корисна діяльність робить учнів активними членами колективу, породжує органічний зв'язок між ними. Цей зв'язок у процесі колективної праці здійснюється не лише опосередковано, через

продукт праці, а й безпосередньо, через поділ трудових функцій між учасниками. Тут педагогічно доцільними будуть такі види суспільно корисної праці, де є велика кількість операцій, де можна провести найбільш повний розподіл трудових функцій між її учасниками. У процесі виконання колективного завдання між школярами виникають стосунки відповідальної залежності, взаємовідповідальності та взаємного контролю [66, с.102].

У педагогічній літературі виділяють наступні види суспільно корисної праці: самообслуговування, збирання вторсировини, лікарських рослин, дарів лісу, виготовлення іграшок для дошкільнят, створення і ремонт наочних посібників, шкільних бібліотечних книжок, природоохоронну, добродійну і милосердну діяльність тощо [168, с.81].

Хоча природоохоронна, добродійна і милосердна діяльність відносяться до суспільно корисної діяльності, ми у ході формуючого експерименту запропонували учням їх як окремі види. На нашу думку, їхнє значення, мета і результат впливу на формування активної трудової позиції є вагомими за інші види суспільно корисної діяльності.

Так, наприклад, учні Пляшівської ЗОШ I–II ступенів, що на Рівненщині, відгукнувшись на конкурс зі збору металобрухту, оголошений місцевою фірмою, стали переможцями серед шкіл 6 районів області. Вони здали 16 т металобрухту і отримали 2400 грн. Зароблені гроші школярі використали на спорудження спортивного майданчика в школі та на ремонт автобуса, яким тепер зможуть їздити на екскурсії [203, с.3].

Природоохоронна діяльність є не лише важливим засобом формування трудової активності учнів, але і актуальним завданням їх екологічного виховання. Саме на позиції господарського, бережливого ставлення до природи базується трудове виховання. Особливо корисною є робота учнів у лісництвах: насадження молодняку, розчищення території від сушняку, підгодовування тварин взимку, виготовлення шпаківень та ін. Великий досвід такої роботи мають учні Потоківської загальноосвітньої школи I–III ступенів Кременчуцького району. Вже близько 15 років (з невеликою перервою, що пов'язана з політичним та економічним становищем країни у 90 рр.) функціонує шкільне лісництво “Орнела”. До його складу входять учні всіх класів, але після детального “професійного” відбору. Насамперед кандидат повинен мати відмінні знання з природничих наук та рекомендації класного колективу як гідного члена лісництва.

Крім висадки молодих дерев та догляду за лісонасадженнями, діти вивчають флору і фауну рідного краю, знаходять і оберігають види рослин та тварин, що занесені в Червону книгу. Фінансування роботи учнів частково проводиться місцевим лісничим господарством, а також

за рахунок коштів, отриманих за лікарські рослини, зібрані самими учнями [142, с.3].

Міські школярі також ведуть активну природоохоронну діяльність. Так, учні Уманської гімназії ім. І.Я.Франка під керівництвом вчителя біології О.І.Данелюк включились до Міжнародного проекту “Довкілля для Європи”. Їх завданням було вивчення і дослідження флори Південного Криму. У результаті активної, клопіткої роботи було виявлено низку рідкісних видів рослин, поширених на узбережжі. Крім дослідження, учні брали участь у обладнанні рекреаційних ділянок.

Учні ЗОШ І–ІІІ ст. № 10 м. Умані опікуються малими річками Уманщини. Співпрацюють вони з науковими працівниками дендрологічного парку “Софіївка” та екологічною лабораторією Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Щороку учні проводять експедиції по річках Ятрань та Уманка. Вивчається екологічний стан берегів, беруться проби води для визначення рівня біологічного та хімічного забруднення. Головним завданням, що визначає мету експедиції, є створення навколо річок захисних споруд, висаджування дерев та кущів для збагачення біорізноманіття, чистоти повітря і води.

Окрім вищезгаданих видів суспільно корисної діяльності, сьогоденність створила нові види – благочинність і милосердність.

На сучасному етапі постає проблема збереження духовного життя української нації, автентичної самобутності молоді, оскільки в умовах соціально-політичної й економічної кризи все наполегливіше нав'язуються чужорідні норми поведінки. Різко активізується кримінальність, на очах руйнується мораль.

У цивілізованому суспільстві такі якості особистості, як совість, честь, жалісливість, співчуття, гуманність, взаємодопомога, почуття власної гідності виступають загальнолюдськими цінностями. В першу чергу до них належать доброта і милосердя.

А.С.Макаренко вважав, що моральні якості людини проявляються у ставленні до людей, у вчинках, мотивах доброти до навколишнього середовища, характеру їхніх потреб, бажань.

Якщо звернутись до витоків давньої вітчизняної культури, зокрема фольклору, то можна впевнитися, що вся вона виростає з потреби утвердження сил добра, людського братства, справедливості.

У вихованні доброти і щиросердності в учнів велике значення має їх безпосереднє піклування про інших людей. Це надання допомоги інвалідам війни, праці, хворим, сиротам. Коли школярі працюють на користь іншим, у них формуються такі якості як товариськість, доброзичливість, усвідомлюються обов'язки щодо оточуючих, виникають високі гуманні та громадянські почуття. Турботливість про інших є ефективним стимулом трудової активності. У даний час майже у

кожному населеному пункті є будинки пристарілих, дитячі будинки. Потрібно залучати учнів до роботи в них. І не лише старших школярів, а й учнів 5–7 класів, щоб вони ще з раннього віку могли пересвідчитись, що і їхня праця, хоч і не значна (догляд за кімнатними рослинами, читання газет для стареньких і книг для дітлахів, виготовлення іграшок і святкових прикрас та ін.), може приносити користь і радість іншим людям. Прикладом цього є дитяча організація “Долоні”, що організована у Першій міській гімназій м. Черкаси, девізом якої є вислів “Принеси добро в долонях”. Свою роботу члени організації розпочали з милосердного вчинку – узяли шефство над хлопчиком, хворим на ДЦП [142, с.3]. Милосердна діяльність має також на меті участь у добровільних жертвних діях – шляхом відмови собі в чомусь задля інших (матеріальні пожертви на користь інших, на громадські справи і т. ін.).

Доцільно ознайомлювати школярів з благодійною діяльністю, якою займались різні товариства, промисловці, купці до 1917р. Так, наприклад, у 1910 році в Росії існувало 4762 добродійних товариства і 6278 добродійних закладів. Велике значення мала релігійність людей. У наш час, коли церква знову відіграє значну роль у житті суспільства, варто організовувати зустрічі учнів зі священниками, які розповідали б про християнство, культуру, моральні цінності тощо.

Серед усього різноманіття дитячих добродійних організацій хотілось би виділити “Школу Добра”, яка організована з 2000 року у Мартоіванівській ЗОШ І–ІІІ ступ., що на Кіровоградщині. “... школа базується на ідеях гуманної педагогіки, яку сповідували прогресивні педагоги минулого, новація в тому, що наша гуманна педагогіка поступового переростає в педагогіку Добра” [142, с.4].

У вересні учасники (а це майже всі учні школи та добровільні помічники) проводять операцію “Урожай”. Учні допомагають людям похилого віку зібрати урожай на городах. У січні жодну оселю не оминають Різдвяні вітання. У травні учні беруться за впорядкування будинків людей, що потребують допомоги та ін.

Робота “Школи Добра” щомісяця висвітлюється в шкільному календарі добродійних справ. Основним органом шкільного самоврядування є “Добробанк”, який має свої відділення. Вони координують роботу напрямків. Так, “Інтерконтакт” налагоджує зв’язки зі своїми ровесниками з інших країн світу, які сповідують ідеї Добра. Є групи розвідників Добра, вони інформують, де потрібна допомога. На карті мікрорайону позначено точки постійної підвищеної уваги добротворців – це помешкання ветеранів війни, самотніх літніх людей та ін.

Всі наведені нами приклади не є поодинокими. У більшості шкіл педагоги все більше починають звертати увагу на організацію корисної

позаурочної діяльності учнів. Та й самі учні дедалі частіше стають організаторами нових позаурочних видів діяльності – учнівського господарства чи добродійної організації.

Суспільно корисна праця школярів має свої особливості у формуванні трудової активності учнів.

Перша з них – це спеціально виховуючий і навчаючий характер суспільно корисної діяльності. Її організація визначається не лише суспільними потребами, а й виховними цілями. Ця особливість визначає основний напрям вивчення її з позиції педагогіки, тобто виявлення умов, при яких ця діяльність оптимально здійснює свої виховні функції.

Друга особливість – своєрідність її змісту. Він визначається потребами не лише суспільства, а й самих дітей. Це насамперед притаманні дітям потреби у грі, русі, пізнанні, спілкуванні. Причому ці потреби на окремих вікових етапах розвитку дітей змінюються. Своєрідність змісту суспільно корисної трудової діяльності учнів значною мірою визначається рівнем розвитку їх фізичних і духовних сил, їх меншими можливостями у порівнянні з дорослими.

Третя особливість суспільно корисної праці – її інтенсивний розвиток по мірі росту вихованців. На різних вікових етапах в ній проявляється різний рівень розвитку фізичних, інтелектуальних і моральних якостей учнів. Формування цих якостей у школяра потребує послідовної перебудови обставин їх суспільно корисної діяльності [157, с.50].

Організуючи колективну або групову суспільно корисну трудову діяльність школярів, педагоги повинні використовувати її в якості засобу формування взаємин між учнем і колективом, між учнівським колективом і суспільством, тобто виховувати в учнів соціальні якості.

Маючи велике розмаїття напрямів діяльності, суспільно корисна праця є сприятливою сферою для виникнення і розвитку значимих мотивів поведінки, є засобом розвитку інтересів і здібностей учнів.

Щоб допомогти адаптуватися молоді до нової економічної ситуації, ринкових умов, щоб надати їй змогу набути трудових знань і умінь, при школах варто організувати різноманітні об'єднання з приватною формою власності. Для допомоги учням в заснуванні та організації такого об'єднання варто залучати не лише вчителів, а й батьків. Але провідну роль у роботі та керуванні повинні відігравати самі учні. Так вони зможуть оцінити свої реальні можливості, набути досвіду задоволення матеріальних і духовних потреб, переконатися, що не тільки гроші можуть бути мотивом трудової діяльності.

Активна трудова позиція учнів, творча підготовка їх до праці в майбутньому самотійному житті значною мірою визначається організацією дослідницької роботи. Дослідна робота поєднує навчання з творчою працею, розвиває пізнавальну і трудову активність, озброює

учнів дослідницькими методами, залучає до науки, формує наполегливість, самостійність, прагнення до нового, професійні інтереси, творчі здібності.

В.О.Сухомлинський так охарактеризував цей вид діяльності: "...це чудовий засіб переходу від висновків і узагальнень до практики. Виховна особливість цих видів праці полягає в тому, що людина думкою охоплює процеси, що відбуваються тривалий час у змінних умовах"[163, с.53].

У сільських школах організувати таку діяльність легше, маючи поля і ферми сільськогосподарських підприємств, але і в містах цю роботу можна проводити на пришкольніх ділянках, у шкільних теплицях, дендропарках, на базі науково-дослідних інститутів тощо. Досліди, що проводяться учнями, повинні бути актуальними для аграрного виробництва; у підготовці та проведенні дослідів школярі повинні брати найактивнішу участь. Крім планування роботи, це мають бути і консультації з спеціалістами, вивчення спеціальної літератури, підготовка необхідних матеріалів та інше.

Одним із прикладів організації цього виду діяльності є колектив учнів Спаської загальноосвітньої школи I–III ступ., що на Дніпропетровщині. У склад дослідної групи входять учні 5–11 класів. У школі є 0,5 га дослідної ділянки. На ній учні набувають навичок дослідницької роботи. Так, за завданням агрослужби місцевого господарства АПК "Спаський" вони вивчали нові голландські сорти картоплі, ознайомлювались з технологією вирощування, проводили експерименти щодо стійкості цих сортів відповідним кліматичним умовам та по збільшенню урожаю [142, с.7]. Отримані результати і дані були високо оцінені замовником та було укладено угоду про подальшу співпрацю.

Така організація діяльності учнів у вільний від навчання час є доказом того, що вони бачать реальну необхідність своєї роботи. І це є поштовхом для них працювати активно, наполегливо, відповідально.

Цінність позаурочної роботи з техніко-конструкторської творчості полягає в тому, що вона дає великі можливості для врахування індивідуальних особливостей учнів, оскільки кожна дитина може обрати об'єкт проектування, виготовлення моделі, пристроїв, механізмів, машин. У процесі такої праці школярі не тільки вдосконалюють трудові вміння й навички, проникають у суть закономірностей розвитку природи, а й поступово усвідомлюють значущість праці. На відміну від уроків трудового навчання, гурткова робота з техніко-конструкторської діяльності сприяє вибору роду трудової діяльності, дає вчителям можливість визначити нахили та індивідуальні здібності дітей. Працюючи в гуртках, учні привчаються свідомо ставитися до теоретичних узагальнень, до вивчення причинно-наслідкових зв'язків

між явищами, розвивають конструкторські й організаторські навички, праця стимулює раціоналізаторство і винахідництво, формує інтерес до праці. Позаурочна робота з техніко-конструкторської діяльності є важливим компонентом трудової і професійної підготовки молоді. У загальному вигляді мета позаурочної роботи з техніки – сприяти всебічному розвитку особистості, найбільш повній реалізації завдань трудової і професійної підготовки [81, с.4].

Завданням цього виду діяльності є розвиток інтересу до науки і техніки та підготовка учнів до творчої діяльності. Для розв'язання цих завдань на позаурочних заняттях є всі можливості. В основі багатьох видів позаурочних занять з техніки лежить практична діяльність учнів. Кропітка робота, наприклад, по виготовленню технічного обладнання виховує в учнів характер, працьовитість, наполегливість в досягненні намічених цілей та трудову активність.

Цікавий зміст та різноманітність діяльності створюють сприятливі умови для залучення більшого числа учнів і сприяють рішенню складної проблеми позаурочної роботи – поєднання принципу масовості з принципом добровільності.

Основна форма позаурочної роботи з техніки – це групова діяльність. Виконуючи завдання, учасники групи стають одним цілим, дружним колективом, в якому кожен робить для всіх, всі роблять для кожного; разом долають труднощі і ділять насолоду від успіху. Хоча можлива й індивідуальна робота з окремими учнями, тоді, коли учні “виросли”, але із задоволенням займаються технікою самостійно, отримуючи консультації вчителя чи спеціаліста.

Дуже важливо під час роботи формувати в учнів загальну культуру праці. Для цього необхідно вчити робити моделі, технічні пристрої та інші речі з урахуванням естетичних норм, бережливого ставлення до матеріалів та інструментів, тримати в чистоті своє робоче місце.

У цьому випадку велика відповідальність покладається на керівника гуртка. Він повинен вміти виконувати трудові операції швидко, якісно, точно, красиво, оскільки, насамперед, на його прикладі вчать гуртківці володіти такими якостями, як творча ерудиція, любов до своєї праці, мати організаторські здібності. Важливим є вміння завоювати повагу учнів до себе, підтримувати дисципліну, порядок, розвивати творче мислення у школярів.

При плануванні роботи з техніко-конструкторської діяльності намічаються заходи, які розвивають інтерес учнів до творчості, формують творчі навички. Це, насамперед, екскурсії в майстерні народної творчості, показ фільмів, зустрічі з народними умільцями тощо.

Під час такої діяльності майже 70% часу займає практична робота, решту – теоретична підготовка. Перед тим, як розпочати нову роботу, учні повинні підготуватися до неї теоретично. Для цього вивчається спеціальна

література, робляться ескізи, креслення, консультування майстрів. Саме так організована діяльність учнів гуртка “Макетування та конструювання транспортної техніки”, на базі СЮТ ЦНТТМ Дніпровського району м. Києва. Під керівництвом висококваліфікованих педагогів – організаторів позаурочної діяльності учнів – учасники гуртка проходять всі етапи: I етап – конструювання нескладних технічних об’єктів, II – втілення своїх задумів у графічну форму, у вигляді креслень, після ретельної перевірки та консультацій керівника – III етап – безпосередня робота над створенням діючої моделі. Після закінчення кропіткої роботи учні організовують виставку своїх робіт. Найкращі роботи, за рішенням самих гуртківців, відправляють на загальноміську виставку учнівських робіт [107, с.38].

Учні повинні не лише виготовляти вироби, а й організовувати виставки, конкурси, ярмарки. Крім того, дарувати свої вироби дитячим садочкам, школам, будинкам престарілих. Коли учні будуть бачити, що їх вироби приносять радість і іншим, вони ще з більшим завзяттям, ще активніше візьмуться до нової роботи.

Магістральною лінією у створенні особистісно орієнтованої системи предметно-перетворювальної діяльності є залучення учнів до художньо-прикладної діяльності, яка має на меті створення виробів, що відповідають таким основним вимогам, як корисність, зручність, краса. Заняття різними художніми промислами і ремеслами сприяють вихованню естетичних смаків, стимулюють творчий пошук у вирішенні трудових завдань, підвищують трудову активність учнів.

В аспекті організації предметно-перетворювальної діяльності учнів добре зарекомендували себе малі академії народних мистецтв. Приміром, в Стецівській МАНМ, що на Черкащині, є відділення, де діти займаються народною вишивкою, в’язанням, килимарством, бісерним рукоділлям, виготовленням м’якої іграшки, випалюванням, різьбленням, гончарством, плетінням з болотяних рослин тощо. Схожі малі академії, школи народних умільців, гуртки функціонують у багатьох областях України.

Формуванню трудової активності у цьому виді діяльності сприяє залучення учнів не лише до виконання творчої роботи, а й до збирання та заготівлі необхідної сировини, виготовлення заготовок, вивчення технології виготовлення певного виробу тощо.

Позаурочна робота, як і навчальна, повинна бути наперед спланованою, мати свій розклад, складатися наприкінці поточного навчального року, затверджуватися на засіданні педагогічної ради і доводитися до відома учнів. Розклад позаурочної роботи повинен бути узгодженим з розкладом уроків, масовими заходами, що плануються позашкільними закладами. Розклад позаурочної роботи і календар масових заходів є обов’язковим для всіх учнів. Плани-графіки проведення заходів можуть уточнюватися залежно від ситуації, необхідності чи погодних умов.

Обов'язково потрібно пам'ятати про дотримання санітарно-гігієнічних вимог по охороні праці і здоров'я дітей; фізичні навантаження повинні відповідати віку, забороняється залучати дітей до небезпечних для життя робіт і робіт, небезпечних в епідеміологічному відношенні.

Підсумувавши все вище сказане, можна зробити висновок, що основними умовами ефективної організації позаурочної предметно-перетворювальної діяльності з метою формування в учнів активної трудової позиції є:

- включення школярів у різні види позаурочної предметно-перетворювальної діяльності: суспільно корисну, продуктивну працю, дослідницьку, технічну, конструкторську, природоохоронну діяльність тощо;

- зміст предметно-перетворювальної діяльності повинен передбачати індивідуалізацію та диференціацію видів, форм і методів трудової діяльності учнів, тобто має забезпечувати реалізацію особистісно орієнтованого підходу;

- позаурочна діяльність повинна бути чітко організована, спланована, проконтрольована;

- позаурочна діяльність повинна бути цікавою і посильною для школярів, відповідати їхнім віковим особливостям;

- результатом має бути продукт, що має певну суспільну або особисту цінність;

- позаурочна діяльність повинна сприяти розвитку виконавських та організаторських умінь та навичок;

- активна участь учителів, спеціалістів, батьків у різних видах позаурочної предметно-перетворювальної діяльності.

2.2. Педагогічна модель позаурочної предметно-перетворювальної діяльності учнів 5–11 класів

Перед тим, як розробляти програму позаурочної предметно-перетворювальної діяльності, доцільно буде розробити педагогічну модель предметно-перетворювальної діяльності для формування активної трудової позиції в учнів. Створення такої моделі є дієвим засобом перевірки доцільності й необхідності тих чи інших форм та видів предметно-перетворювальної діяльності, засобів та методів.

Моделювання як метод наукових досліджень відомий давно. Особливо велике значення йому надається в точних науках. Використання цього методу в педагогічних дослідженнях стало можливим порівняно недавно. Суть його полягає в тому, що на основі попереднього вивчення предмету (об'єкту) дослідження (у нашому випадку – активної трудової позиції учнів), отриманих про нього відомостей виділяються властиві предмету важливі особливості,

компоненти структури, встановлюються їх суттєві зв'язки і взаємозалежність. У результаті предмет постає в ідеальному плані як щось більш чи менш завершене, ціле за своєю структурою, між складовими частинами якої є певні функціональні зв'язки і відношення. У цілому ця структура виражає не лише особливості будови, але й функціональну специфіку, функціональну роль досліджуваного предмету поряд з іншими, що знаходяться з ним у певній залежності.

Педагогічне моделювання передбачає створення словесних або понятійних моделей об'єктів, відносно яких здійснюються активні дії [29].

Розробка будь-якої моделі виховної діяльності передбачає дотримання певних вимог: правильно поставлена мета виховної роботи; усвідомлення “зв'язків-відношень” між всіма підсистемами і введення їх у модель системи виховної роботи; розуміння того, що кожна підсистема функціонує заради розв'язання своїх специфічних завдань, проте кожна з них сприяє досягненню основної мети – вихованню всебічно розвиненої, соціально-активної, творчої особистості; система виховної роботи в школі завжди є підсистемою значно більшої соціальної моделі, саме тому в процесі розробки моделі виховної роботи необхідно передбачати зв'язки із зовнішніми системами; включення школярів у цілеспрямований виховний процес, наповнений відповідним змістом, в якому особистість має брати активну участь (тільки в такому випадку формується активний соціальний досвід) [201].

У процесі моделювання предметно-перетворювальної діяльності учнів потрібно керуватися також певними принципами:

– принцип об'єктивності. Цей принцип орієнтує на відокремлення суттєвих сторін предмета від несуттєвих, передбачає врахування не лише кількісних характеристик, але і якісної визначеності досліджуваного явища чи процесу. Розробляючи модель позаурочної предметно-перетворювальної діяльності учнів, необхідно відокремлювати головне від другорядного, об'єктивно існуючі характеристики від суб'єктивних. Наприклад, як показує аналіз педагогічної літератури в галузі трудового виховання, а саме в організації позаурочної діяльності учнів, до вимог, що пов'язані з її організацією, кожен автор підходить по-своєму, виділяє певні вимоги, що є на його думку суттєвими і виділяє їх як головні. Тому до вибору будь-яких складових моделі потрібно підходити дуже відповідально і прискіпливо, виділяючи лише ті, які найбільше характеризують досліджуване явище, що і буде відповідати принципу об'єктивності;

– принцип детермінізму. Передбачає обов'язкову причинну обумовленість явищ, закономірностей, різноманіття зв'язків між ними;

– принцип розвитку. Висуває певні вимоги до побудови наукового дослідження. По відношенню до побудови моделі предметно-

перетворювальної діяльності учнів вимагає розгляду об'єкту моделювання як ряду послідовних якісних і кількісних змін, що мають єдину загальну тенденцію по досягненню конкретного виховного результату;

– принцип взаємозв'язку. Взаємозв'язок – важлива риса будь-якої матеріальної системи, передумова, з одного, боку її стійкості, з іншого – змін, які можуть відбуватися в цій системі;

– принцип системного підходу. Що стосується суттєвості такого підходу при моделюванні предметно-перетворювальної діяльності учнів, то полягає вона в тому, що надає можливість охопити ціле, виділити особливі ціннісні властивості цієї діяльності, вважати загальний процес її здійснення системою взаємозв'язаних і взаємообумовлених функцій;

– принцип комплексного підходу. Суть його, на нашу думку, в тому, що він охоплює всі основні вирішальні фактори, що впливають на організацію предметно-перетворювальної діяльності. Принцип комплексного підходу припускає виділення із загальної сукупності якостей діяльності основних, стрижневих.

У нашому випадку використання системного і комплексного підходів у моделюванні дозволяє пов'язати в єдине ціле уявлення про різні сторони позаурочної предметно-перетворювальної діяльності.

Перераховані методологічні принципи відображають загальний підхід до побудови моделі. Але це не означає, що в процесі моделювання не можуть використовуватися й інші.

Розглянемо більш конкретно модель формування активної трудової позиції учнів у процесі позаурочної предметно-перетворювальної діяльності, яку ми розробили на основі нашого дослідження, вивчення літератури (рис.2.2).

Основна мета, яку ми переслідували при організації позаурочної предметно-перетворювальної діяльності учнів – формування у них активної трудової позиції, яка має свої компоненти: афективний, когнітивний, аксіологічний та праксіологічний (суть цих компонентів була розкрита нами в п. 1.3).

Педагогічне моделювання основних видів предметно-перетворювальної діяльності не буде ефективним без урахування основних принципів виховання: поєднання педагогічного керівництва з розвитком ініціативи і самодіяльності вихованців; позитивне ставлення до особистості; опора на позитивне в дитині; поєднання поваги до особистості дитини з розумною вимогливістю до неї; прихованість виховних впливів; систематичність і наступність виховання; єдність і послідовність вимог до вихованця; врахування вікових та індивідуальних особливостей вихованця [29, с.142]. Ці загальновідомі принципи виховання можна перекласти і на принципи організації позаурочної предметно-перетворювальної діяльності з метою

формування в учнів активної трудової позиції. Особливо хотілося б виділили кілька принципів, на нашу думку, найбільш характерних для цього виду діяльності. Насамперед – поєднання педагогічного керівництва з розвитком ініціативи і самодіяльності учнів. На співпрацю педагога з школярами, на активну участь учнів в організації, плануванні позаурочної діяльності ми вже звертали увагу у своїй роботі не раз.

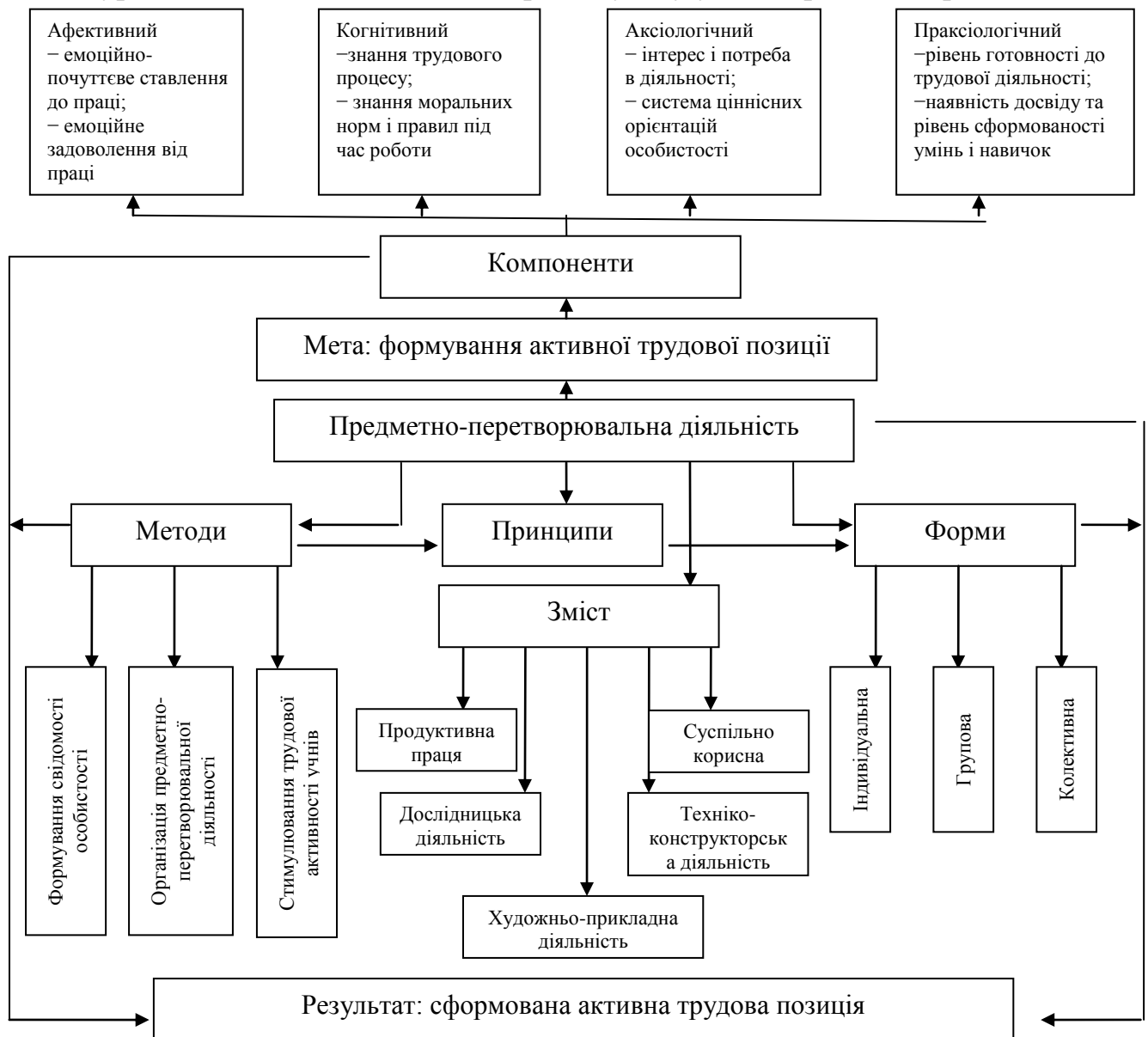


Рис. 2.2. Педагогічна модель формування активної трудової позиції учнів у позаурочній предметно-перетворювальній діяльності

Говорили про те, що результат діяльності залежить від активності її учасників, а активність, як показав наш експеримент, учні виявляють саме тоді, коли їм надається можливість продемонструвати ініціативу, творчість, самостійність. При організації позаурочної предметно-перетворювальної діяльності педагог повинен поступово зменшувати

свій вплив на учнів, залучати їх не лише до роботи, а й до планування, розподілу завдань, розвиваючи тим самим у них активність, відповідальність, самоорганізацію, самоконтроль тощо.

Наступний принцип – систематичність і наступність в організації предметно-перетворювальної діяльності. Цей принцип передбачає таку організацію позаурочної предметно-перетворювальної діяльності, коли кожен наступний крок є логічним продовженням попереднього, розвиває і закріплює досягнуте, підносить вихованця на більш вищий рівень активності. Зв'язок і наступність завдань забезпечують перехід учнів від простих до більш складних завдань, послідовний розвиток їх умінь і навичок.

Генеральним, на нашу думку, є принцип врахування вікових та індивідуальних особливостей вихованця або ж особистісно орієнтованого підходу у формуванні активної трудової позиції у процесі предметно-перетворювальної діяльності. Вище ми детально описали, у чому полягає особистісно орієнтований підхід, особистісно орієнтоване виховання.

Особистісно орієнтована модель предметно-перетворювальної діяльності – здійснення її на засадах індивідуалізації, створення умов для саморозвитку учнів, осмислене визначення ними своїх потенційних можливостей і життєвих цілей – вимагає глибокого осмислення і розуміння педагогом необхідності побудови нової системи виховання на основі принципів індивідуального і диференційованого підходів.

У психолого-педагогічній літературі зустрічається багато тлумачень поняття “індивідуалізація процесу виховання”. Так, наприклад, В.А.Крутецький у своїх дослідженнях трактує його як максимальне наближення процесу виховання до оптимальної моделі, коли кожен учень розвивається, працює у зручному для нього темпі, манері, що відповідають його загальній підготовці, здібностям, рисам характеру, емоційному стану [96, с.56].

Ігне Унт вважає, що “Індивідуалізація – це врахування в процесі виховання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах незалежно від того, які особливості й якою мірою враховуються” [179, с.8].

У “Педагогічній енциклопедії” індивідуалізація розглядається як “... організація виховного процесу, за якого вибір способів, засобів, видів життєдіяльності враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень їх розвитку” [132, с.201].

Індивідуалізація виховання в загальному розумінні розглядається як пристосування виховних впливів до індивідуально-психологічних особливостей кожного учня з одного боку й створення сприятливих умов для розвитку спеціальних здібностей і можливостей учнів з іншого. Індивідуальний підхід до школярів має сприяти формуванню

особистості, її цілісному розвитку. Тобто індивідуальний підхід – це один із визначальних принципів організації і здійснення продуктивної виховної діяльності учнів, відповідно якому у виховному процесі досягається педагогічний вплив на кожну дитину і який має спиратися на знання її індивідуально-психологічних особливостей.

А індивідуалізація виховання – це своєрідний комплекс організаційних, виховних і методичних заходів, спрямованих на створення оптимальних умов для виховання й розвитку всіх і кожного окремо у відповідності з актуальними динамічними можливостями.

Вивчення психолого-педагогічних досліджень та практичної діяльності вчителів загальноосвітніх шкіл свідчить, що і в теорії, і на практиці дехто ототожнює поняття індивідуалізації та диференціації виховання, хоча між ними є суттєві відмінності. Детально проаналізувала відмінності Г.І.Коберник [69]. Вона робить спробу розмежувати терміни “індивідуалізація” й “диференціація”, індивідуальний і диференційований підхід. Зокрема робить висновок, що етимологія слова “індивідуалізація” (виділення особистості або особи за її індивідуальними властивостями, врахування особливостей кожного індивідуума) й тлумачення цього поняття в психолого-педагогічній літературі дає підставу розглядати індивідуалізацію відносно до процесу виховання як стратегію виховання в школі, основу гуманізації й демократизації освіти.

Найбільші труднощі при визначенні цього поняття викликає те, що дуже часто в літературі поняття “диференціація” виступає як синонім до “індивідуалізації”. Необхідно пам’ятати, що ці поняття не ідентичні. Вони тісно пов’язані між собою, але відрізняються за значенням, бо диференціація часто розглядається у значно вужчому значенні (як розподіл учнів на потоки, інколи – як формування спеціальних груп). У контексті індивідуалізації виховання поняття “диференціація” витікає з особливостей індивіда, його особистісних якостей. Проте треба мати на увазі, що поняття “диференціація” використовується також і в більш широкому значенні: при формуванні змісту освіти й навчально-виховної роботи ми зустрічаємося з диференціацією за віковими, регіонально-економічними, національними та іншими ознаками.

Ми вважаємо, що диференційований підхід доцільно розглядати як систему управління виховною діяльністю з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Тоді диференційований підхід дійсно є умовою реалізації індивідуального підходу до учнів, що є одним з основоположних принципів педагогіки. Саме дотримання цього принципу забезпечує процес індивідуалізації виховання.

Вивчення досвіду ряду керівників гуртків, спостереження за роботою учнів показали, що одним з ефективних засобів реалізації індивідуального підходу до школярів у процесі позаурочної предметно-

перетворювальної діяльності можуть бути диференційовані завдання, тобто поділені на якісно різноманітні групи залежно від їх складності. Складність визначається: обсягом завдання (виконання графічних робіт, збір необхідної сировини, виконання графічних малюнків, тощо), типом розумової діяльності, необхідної для його виконання (використання засвоєних раніше знань, пошук нових засобів виконання завдання або нової інформації та ін.).

Зміст предметно-перетворювальної діяльності, основні її види нами детально були описані в п. 2.1.

Під час формуючого експерименту ми переконалися, що найбільш дієвими формами предметно-перетворювальної діяльності при формуванні активної трудової позиції є: індивідуальна, групова та колективна.

Як встановлено під час експерименту, в загальному у 89% всіх видів предметно-перетворювальної діяльності використовується індивідуальна форма роботи (дослідницька діяльність, техніко-конструкторська діяльність, художньо-прикладні діяльність), 7% – групова (природоохоронна діяльність, добродійна і милосердна діяльність) і 4% – колективна форма роботи (продуктивна праця, суспільно корисна праця).

Це пояснюється тим, що кожен учасник діяльності хотів мати власний виріб, зроблений своїми руками, який можна показати друзям, батькам, знайомим, отримати похвалу.

При такій формі організації діяльності помітні результати роботи кожного учня, його активність, відповідальність, вміння, навички, недоліки. Це дає можливість керівнику підібрати для кожного учня індивідуальне завдання, що відповідає його можливостям. Враховуючи рівневі характеристики дітей, що були піддані в ході констатуючого експерименту, ми диференціювали завдання за рівнем складності трудових операцій. Відповідно учні з високим рівнем трудової активності отримували більш складні, оригінальні завдання, які вимагали не лише використання отриманих раніше знань і умінь, а й творчого, ініціативного підходу до вирішення проблеми.

Учням з середнім і низьким рівнями трудової активності давалися завдання, виконання яких спрощувалось використанням схем, таблиць, шаблонів тощо.

Учні з нульовим рівнем трудової активності перебували під неослабним контролем вчителя, виконували завдання при його постійній допомозі.

Проте це негативно впливає на формування активної трудової позиції учнів, тому у процесі роботи ми намагалися зменшувати допомогу керівника чи друзів, орієнтували учнів на самостійну діяльність.

Наведемо приклади таких завдань.

Плетіння з осоки.

Практична робота. Виготовлення бриля з осоки.

Високий рівень – самостійне плетіння бриля без шаблону.

Середній і низький рівень – виконання виробу за шаблоном.

Нульовий рівень – виготовлення виробу за шаблоном при допомозі керівника.

Ліплення з глини

Практична робота. Ліплення посуду.

Високий рівень – ліплення глечиків-близнят з кришечками.

Середній і низький рівень – ліплення глечика.

Нульовий рівень – ліплення тарілки.

Розпис по бересту

Практична робота. Малюнок на бересті.

Високий рівень – малювання складної композиції у поєднанні з природною фактурою кори.

Середній і низький рівень – малювання нескладної композиції.

Нульовий рівень – виготовлення малюнку за зразком, без використання фону картини у фактурі кори.

Вироби із солоного тіста

Практична робота. Об'ємні ліпні фігури.

Високий рівень – ліплення кошенят в корзині.

Середній і низький рівень – ліплення качки чи їжака.

Нульовий рівень – ліплення тюленя.

Значні потенційні можливості у формуванні в учнів активної трудової позиції мають також групова та колективна форми організації предметно-перетворювальної діяльності. Вони сприяють формуванню особистості школярів, їхніх почуттів, взаємин між однокласниками, педагогом та учнями.

У нашому дослідженні ми намагалися створювати різновікові групи як з одноковим, так і різним рівнем трудової активності, враховуючи симпатії учнів. Термін діяльності такої групи визначався, насамперед, її продуктивністю, активністю, товариськістю.

Групові форми роботи ми практикували при виготовленні одного й того ж виробу, але кожна група повинна була внести при цьому свої творчі елементи у його виконання.

Як доводить експеримент, при організації групової форми роботи особливо активізуються учні з низьким рівнем трудової активності. Вони не тільки прагнуть якісно виконати доручений їм обсяг роботи, а й переживають за загальний кінцевий результат. Це свідчить про те, що організація групової форми трудової діяльності школярів сприяє підвищенню їхньої трудової активності, отже, сприяє формуванню активної трудової позиції.

Колективну форму організації предметно-перетворювальної діяльності використовували при виготовленні великих композицій, при великому об'ємі роботи.

Така форма роботи позитивно впливає на емоційну сферу учнів: вони мають можливість спілкуватися у процесі виконання трудових завдань, постійно відчують взаємну підтримку і допомогу. І головне – така робота для кожного учня завершується успіхом, що його окрилює і дає поштовх для наступної діяльності. Колективна форма роботи позитивно оцінюється і самими учнями. Під час бесіди з ними, ми відзначили, що їм цікаво виготовляти колективні композиції.

Слід зауважити, що при такій організації трудової діяльності керівник повинен слідкувати за тим, щоб всі учні включалися в активну роботу, щоб серед них не було таких, які ховаються за іншими. Для цього педагогу потрібні хороші помічники зі складу лідерів у колективі. Також необхідно звернути увагу на включення кожного учня у різноманітні види діяльності, оскільки будь-яка спеціалізація на другорядних, допоміжних трудових операціях не дозволяє розвивати школяра, вдосконалювати його трудові навички.

Щодо методів організації позаурочної предметно-перетворювальної діяльності, то тут також за основу ми взяли загальновідомі методи: формування свідомості особистості (навіювання, переконування, дискусія, приклад), формування досвіду поведінки і організації (у нашому випадку) предметно-перетворювальної діяльності (вимога, привчання, створення виховних ситуацій, доручення, гра) та метод стимулювання трудової активності учнів (про стимулювання мова піде у наступному п. 2.3).

У процесі педагогічного моделювання змісту предметно-перетворювальної діяльності враховувалися результати психолого-педагогічної діагностики трудової активності учнів, їх індивідуальні інтереси та потреби, способи реалізації основних функцій трудової діяльності – пізнавальної, виховної, розвиваючої, комунікативної, ціннісно-орієнтаційної та ін., економічність і практичність предметно-перетворювальної діяльності школярів.

За основу програм, які використовувались нами у процесі формуючого експерименту, ми взяли програми студій, гуртків, клубів, що розроблені викладачами Науково-методичного центру по вивченню художніх ремесел у школі, який функціонує на базі технологічного педагогічного факультету Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Це, зокрема, програми студій “Розпис на бересті”, “Вироби із солоного тіста”, “Плетіння з болотних рослин”, що було обумовлено найбільшою зацікавленістю учнів експериментальних груп до таких видів діяльності. У процесі роботи над впровадженням цих програм у

формуючому експерименті ми вносили певні зміни та доповнення, керуючись соціально-економічними умовами проживання учнів, особливостями праці і побуту жителів міста і села, рівнем матеріально-технічного забезпечення шкіл, особливостями і традиціями тих регіонів, де проводився експеримент. У ході експерименту ми намагалися узагальнити все найсучасніше, найцікавіше, найприйнятніше, посилити програми традиціями народної творчості (див. додатки А, Б, В, Д).

Діяльність гуртківців не обмежувалася тільки самими заняттями. Учні залучали до підготовки та проведення масових заходів, активного відзначення державних і релігійних свят, до участі в різних виставках, конкурсах, змаганнях. Увагу приділяли як колективним роботам, так і індивідуальним. У більшості колективах було відкрито учнів з природнім даром до певного виду діяльності. Виконавши достроково програму, вони продовжували займатися улюбленою справою, виготовляючи дуже складні і цікаві речі, що служили прикладом для їх товаришів.

Кожен дитячий колектив на чолі з керівником гуртка вносив у програму щось своє, неповторне, індивідуальне. У багатьох випадках план роботи складався за участі самих гуртківців.

Наприклад, студія “Плетіння з природного матеріалу” на перший рік навчання залучала переважно учнів 5–6 класів. При залученні дітей більш старшого віку на перший рік навчання програма засвоювалася прискореними темпами. Програма має чіткий поділ на теоретичні й практичні заняття. На кожному занятті 20% часу відводиться для вивчення теоретичних відомостей про плетіння, а також основні види і прийоми плетіння. При цьому мають враховуватися місцеві національні умови і традиції, виробниче оточення, навчально-матеріальна база.

На першому році навчання учнів знайомлять з властивостями матеріалів для плетіння, властивостями болотяних рослин, інструментом для плетіння, його конструкцією та призначенням; початковими відомостями про конструкцію та призначення, про технологічний процес, технологію сушки і зберігання матеріалу і відповідні правила безпечної роботи та протипожежні заходи, конструктивні елементи виробів плоскої форми, технологічну послідовність виготовлення цих виробів, конструкторські вимоги, економічність, довговічність, художній смак, конкурентоспроможність виробу, створення творчого проекту.

На другому році навчання учні вивчали загальну класифікацію видів плетіння; поняття про пряме плетіння та плетіння в клітинку; послідовність виготовлення виробів об’ємної форми, їх конструктивні елементи; види ажурного плетіння; види складної мотузки; технологічні особливості підготовки лози до плетіння; створення творчого проекту.

Дещо інший зміст має гурток “Основи художньої кераміки”, програма якого розрахована на два роки навчання. Зміст теоретичного матеріалу програми й практичні роботи розраховані на різний рівень складності. Творчі проекти, що входять в основний змістовний компонент технологічної підготовки школярів з керамічної справи, відповідають освітнім потребам і запитам учнів, тенденціям регіону.

У програму вміщено основний перелік тем, до яких, в залежності від умов і можливостей, можна вносити зміни, доповнення, корективи.

Зміст програми представлено двома тематичними планами для першого і другого року навчання.

Гурток “Розпис на бересті” розрахований для учнів 8–11 класів на два роки навчання. На першому році навчання ми передбачали ознайомлення їх з історичними відомостями про обробку бересту, використання його у художніх промислах, необхідними інструментами і матеріалами, заготівлею і зберіганням, початковою обробкою берестової кори, основними техніками роботи: розписом, тисненням, послідовністю виконання малюнку, підбором кольорів і відтінків та виготовлення найпростіших малюнків, створення творчого проекту.

Другий рік включав вивчення малюнку на бересті з архітектурними і природними елементами. Вивчались поняття “точка сходу”, “перспектива”, особливості зображення української хати, церкви, фортеці, їх види та способи кольорового вирішення; структура дерев, квітів, виконання їх структурних елементів, кольорове вирішення, вивчення способів оформлення роботи в рамку, створення творчого проекту (триптих).

Реалізація змісту різних видів особистісно орієнтованої позаурочної предметно-перетворювальної діяльності здійснювалася в експериментальних школах шляхом використання таких сучасних педагогічних технологій, як проектна та колективних творчих справ.

Проектна технологія розглядається нами як практика особистісно орієнтованої позаурочної предметно-перетворювальної діяльності в процесі конкретної праці учня, на основі його вільного вибору та з урахуванням інтересів.

Навчальне проектування не є принципово новою технологією. Метод проектів виник у 20-ті роки двадцятого століття у США. Спершу його називали “методом проблем” і розвивався він у межах гуманістичного напрямку у філософії та освіті, в педагогічних поглядах та експериментальній роботі Джона Дьюї. У ньому містилися ідеї побудови навчання на активній основі, через доцільну діяльність учня, у співвідношенні з його особистим інтересом саме в цих знаннях. Надзвичайно важливо було показати дитині її особисту зацікавленість у здобутті цих знань, де і яким чином вони можуть їй знадобитись у житті. Проблема мусить бути з реального життя, знайома і значуща для

дитини, для її розв'язання їй необхідно застосовувати здобуті знання або ті, що їй належить здобути.

Одному з послідовників Дж. Дьюї – В.Х.Кілпатрику вдалося вдосконалити систему роботи над проектами. Під проектом у той час мався на увазі цільовий акт діяльності, в основі якого лежить інтерес дитини.

Робота над проектом в американській школі включала в себе усвідомлення учнем мети, оформлення задуму, розробку організаційного плану, роботу за планом, підбиття підсумків у вигляді письмового звіту.

Метод проектів привернув увагу і російських педагогів початку ХХ ст. Ідеї проектного навчання виникли в Росії практично паралельно з розробками американських вчених. У 1905 р. під керівництвом російського педагога С.Т.Шацького було організовано невелику групу працівників, які намагалися активно запроваджувати проектні методи у практику викладання.

Пізніше, вже за радянської влади, ідеї проектування почали широко використовувати і включати в навчально-виховний процес школи, але, на жаль, недостатньо продумано і послідовно, через що постановою ЦК ВКП(б) 1931 року метод проектів було засуджено і заборонено. Відтоді і в Росії, і в Україні більше не робилося якихось серйозних спроб відродити метод в освітянській практиці. Повернення до методу проектів сьогодні відбувається повільно, використовуються лише окремі елементи технології.

У школах США, Великої Британії, Бельгії, Ізраїлю, Фінляндії, Німеччини, Італії, Нідерландів ідеї гуманістичного підходу Дж. Дьюї набули більшого поширення і популярності завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань з їх практичним застосуванням для розв'язання конкретних проблем докіль у спільній діяльності школярів. Згодом ідея методу проектів зазнала достатньої еволюції. Народившись з ідеї вільного виховання, у наш час проектування стає інтегрованим компонентом цілком розробленої і структурованої системи освіти.

В Українському радянському енциклопедичному словнику під проектом розуміють прототип, ідеальний образ передбачуваного або можливого об'єкта, стан; в деяких випадках – план, задум якої-небудь дії [178, с.608].

Створення проекту під час занять в гуртку є певним видом діяльності, яку називають проектуванням. Під час цієї діяльності учні привчаються до самостійності, систематичності, планування роботи, намагання створити щось нове або удосконалити існуюче; вона розвиває працелюбність, старанність, активність тощо. Крім того, у процесі

проектування школяр використовує і закріплює свої знання з навчальних предметів.

Основний зміст проектування полягає в конструюванні сукупності засобів, що дозволяють розв'язати поставлені завдання та проблеми, досягти визначених цілей [143, с.27].

Робота над проектом – практика особистісно орієнтованої як урочної, так і позаурочної предметно-перетворювальної діяльності в процесі конкретної праці учня, на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів. У його свідомості це має такий вигляд: “Все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені треба і де я можу ці знання застосувати”. Для педагога це прагнення знайти розумний баланс між академічними і прагматичними знаннями, уміннями та навичками.

Цінність проектування полягає в тому, що саме ця діяльність привчає дітей до самостійної, практичної, планової і систематичної роботи, виховує прагнення до створення нового або існуючого, але вдосконаленого виробу, формує уявлення про перспективи його застосування; розвиває морально-трудова якості, загально-цінні мотиви вибору професії і працелюбність. При цьому необхідно пам'ятати, що потрібно особливу увагу приділяти тому, щоб в учнів не згасав інтерес до цього процесу, слідкувати, щоб вони доводили свої наміри, особливо в праці, до кінця.

Метод проектів дозволяє активно розвивати в школярів основні види мислення, творчі здібності, прагненням самим створити, усвідомити себе творцем під час роботи з „неслухняними інструментами”, „розумними конструкціями”, „технологічними системами” та ін. В учнів виробляється і закріплюється звичка до аналізу споживчих, економічних, екологічних і технологічних ситуацій, здатність оцінювати ідеї, виходячи з реальних потреб, матеріальних можливостей і умінь, вибирати найбільш технологічний, економічний спосіб виготовлення об'єкта проектування, який відповідав би вимогам дизайну.

Крім того, під час роботи над проектом у школярів розвивається пізнавальна й трудова активність, формуються вміння самостійно використовувати свої знання, плідно розвиваються комунікативні здібності, навички лідерів та здатність до спільної роботи в групі, створюються можливості для реалізації міжпредметних зв'язків.

Виконання творчих проектів орієнтоване, перш за все, на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну або групову, яку вони виконують впродовж визначеного відрізка часу. Технологія проектування передбачає розв'язання учнем або групою якої-небудь проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, творчості.

Результати виконання проектів повинні бути “відчутні”: якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження.

Проектна технологія передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів.

Таким чином, суть проектної технології – стимулювати інтерес учнів до певних проблем, що передбачають оволодіння визначеною сумою знань та через проектну діяльність, яка передбачає розв’язання однієї або цілої низки проблем, показати практичне застосування надбаних знань. Від теорії до практики, гармонійно поєднуючи академічні знання з прагматичними, дотримуючи відповідний їх баланс на кожному етапі навчання.

Під проектно-технологічною діяльністю такі українські дослідники цієї проблеми, як О.М.Коберник, В.К.Сидоренко, С.М.Ящук розуміють обґрунтовану і сплановану діяльність, яка передбачає розроблення конструкції, технології, виготовлення і реалізацію об’єкта проектування і спрямована на формування в учнів певної системи творчо-інтелектуальних і предметно-перетворюючих знань і вмінь. Вони виділяють такі типи проектів:

Дослідницькі проекти – потребують добре обміркованої структури, визначеної мети, актуальності предмета дослідження для всіх учасників, соціальної значущості, продуманості методів, у тому числі експериментальних методів обробки результатів. Вони повністю підпорядковані логіці дослідження і мають відповідну структуру; визначення теми дослідження, аргументація її актуальності, визначення предмета й об’єкта, завдань і методів, визначення методології дослідження, висунення гіпотез розв’язання проблеми і намічення шляхів її розв’язання.

Творчі проекти – не мають детально опрацьованої структури спільної діяльності учасників, вона розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату, прийнятій групою логіці спільної діяльності, інтересам учасників проекту. Вони заздалегідь домовляються про заплановані результати і форму їх представлення – виставка, аукціон, відеофільм, вечір, свято тощо. І тоді потрібні сценарій аукціону, програма свята або виставки, макет журналу, альбому, газети.

Ігрові проекти – учасники беруть собі визначені ролі, обумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути як літературні персонажі, так і реально існуючі особистості, імітуються їхні соціальні і ділові взаємини, які ускладнюються вигаданими учасниками ситуаціями. Рівень творчості учнів дуже високий, але домінуючим видом дальності все-таки є гра.

Інформаційні проекти – спрямовані на збирання інформації про який-небудь об'єкт, явище, на ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів. Такі проекти потребують добре продуманої структури, можливості систематичної корекції у ході роботи над проектом. Структуру його можна позначити таким чином: мета проекту, його актуальність; методи отримання (літературні джерела, засоби масової інформації, бази даних, у тому числі й електронні, інтерв'ю, анкетування тощо) та обробки інформації (її аналіз, узагальнення, зіставлення з відомими фактами, аргументовані висновки); результат (стаття, реферат, доповідь, відеофільм); презентація (публікація, у тому числі в електронній мережі). Такі проекти можуть бути органічною частиною дослідницьких проектів, їхнім модулем.

Практико-орієнтовані проекти – результат діяльності учасників чітко визначено з самого початку, він орієнтований на соціальні інтереси учасників (документ, програма, рекомендації, проект закону, словник, проект шкільного саду). Проект потребує складання сценарію всієї діяльності його учасників з визначенням функцій кожного з них. Особливо важливими є хороша організація координаційної роботи у вигляді поетапних обговорень та презентація одержаних результатів і можливих засобів їх упровадження у практику [143].

За кількістю учасників проекти поділяються на індивідуальні, парні, групові та колективні, а за тривалістю проведення – на короткодійчі (один або кілька занять з програми одного гуртка), середньої тривалості (від тижня до місяця), довготривалі (кілька місяців). На практиці, як показав досвід виконання творчих проектів у позаурочній предметно-перетворювальній діяльності, частіше доводиться мати справу зі змішаними типами проектів.

Проектно-технологічна діяльність, як будь-яка інша, має визначену структуру, що містить у собі мету, мотиви, функції, зміст, внутрішні і зовнішні умови, методи, засоби, предмет і результат та етапи виконання.

Метою проектної-технологічної діяльності школярів є створення ними навчального творчого проекту (продукт чи послуга), що розглядається нами як самостійно розроблений і виготовлений учнем від ідеї до її втілення, володіє суб'єктивною чи об'єктивною новизною і має особистісну чи соціальну значимість, в результаті чого на кожному етапі створення виробу творча активна діяльність школярів вимагає від них використання набутих знань, умінь і навичок, цим самим підвищуючи творчий потенціал.

В якості мотивів проектної-технологічної діяльності виступають соціальні й особистісні потреби в матеріальних і духовних цінностях. Розрізняють такі мотиви проектної-технологічної діяльності: пізнавальні (задоволення потреби в знаннях, уміннях, навичках), матеріальні

(задоволення потреби в продуктах харчування, одягу, предметах побуту і т.п.), соціально-професійні (задоволення потреби в соціально-професійному самовизначенні), художньо-естетичні (задоволення потреби в красі), духовні (задоволення потреби в самопізнанні, самореалізації і самовдосконаленні).

Проектно-технологічна діяльність виконує творчу, перетворюючу, дослідницьку, економічну, технологічну функції.

Зміст проектно-технологічної діяльності складає проведення дослідницьких підготовчих операцій, конструювання майбутнього виробу, практичне виготовлення виробу, оцінку і захист об'єкта діяльності.

Результатом проектно-технологічної діяльності є визначений виріб, продукт (послуга) і розвиток особистості школяра, а також і розвиток його творчого потенціалу.

У проектно-технологічній діяльності використовуються різноманітні методи: фантазування, ідеального об'єкта, вербальні і невербальні, механічні, хімічні, біологічні, енергетичні, інформаційні й ін.

Засобами здійснення проектно-технологічної діяльності є використання різних інструментів, пристосувань, машин, механізмів, автоматичних пристроїв та ін.

Предметом діяльності називається те, з чим людина має справу, на що спрямована. Це можуть бути речовини, матеріали, інформація, енергія, живі істоти, люди.

На думку дослідників цієї проблеми, проектно-технологічна діяльність, як система, в загальному складається з таких основних елементів (етапів), які взаємопов'язані між собою і розкривають послідовність розроблення та виконання проекту: організаційно-підготовчого, конструкторського, технологічного та заключного [143].

На кожному етапі учнями здійснюється відповідна система послідовних дій у виконанні проекту, а педагог при цьому стає дійсно організатором дитячого життя. Його завдання полягають у тому, що він має побудувати план роботи, запропонувати такі об'єкти проектування, які є цікавими і посильними, підтримати, допомогти кожному учневі у вирішенні тієї чи іншої проблеми в цілому, зокрема, у виборі раціональної ідеї, оптимального варіанту та технології виготовлення певного об'єкту.

Діяльність суб'єктів під час проектно-технологічної діяльності (вчителя й учнів) здійснюється в наступній послідовності: аналіз вихідної позиції і визначення цілей і задач навчання; планування роботи, добір змісту і засобів досягнення цілей; виконання необхідних операцій, організація роботи, контроль, корекція; аналіз і оцінка результатів діяльності.

Кожен етап проектно-технологічної діяльності має свої підетапи або стадії його виконання.

Так, на організаційно-підготовчому етапі перед школярами постає проблема – усвідомлення необхідності потреб у всіх сферах діяльності людини. На цьому етапі учні повинні усвідомити та визначити значення майбутнього виробу як для них самих, так і для суспільства в цілому. Школярі формують та пропонують ряд ідей і різноманітні варіанти й параметри конструкцій, потім обговорюють та вибирають оптимальний варіант конструкції. Усвідомлюють значимість та необхідність конструкції для самих себе і суспільства, її конкурентно спроможність на ринку. Перед ними постає мета: отримання в результаті діяльності корисного продукту, який може носити як суспільний, так і особистий характер.

Засобами діяльності виступають їх особистий досвід, досвід вчителів, батьків, а також всі робочі інструменти і знаряддя, якими користуються учні при розробці проекту.

Результатами діяльності дітей є набуття нових знань, умінь і готові графічні документи. Протягом цього етапу вони здійснюють самоконтроль і самооцінку своєї діяльності.

Наступний етап – конструкторський, на якому юні винахідники здійснюють планування технології виготовлення, а саме виконують такі дії: складання ескізу, підбір інструментів і обладнання, визначення послідовності технологічних операцій, вибір доцільної технології виготовлення обраної конструкції; виконують економічні, екологічні та мінімаркетингові операції.

На 3-му етапі – технологічному, учні виконують заплановані операції, здійснюють самоконтроль та контроль якості виробу. Мета – якісне і правильне виконання трудових операцій. Предмет діяльності – створений матеріальний продукт, знання, вміння і навички. Засоби – інструменти і обладнання, з якими працює учень. Результат – набуття знань, умінь і навичок. Закінчені технологічні операції є проміжним результатом діяльності учнів на цьому етапі.

На заключному етапі здійснюється кінцевий контроль, порівняння і випробування проекту. Тут учні встановлюють, чи досягли вони своєї мети, який результат їхньої праці. Після закінченню всього вихованці захищають свій проект (виріб, план, модель) перед учнями, батьками, гуртківцями, односельцями і т.д.

Використання методу творчих проектів у таких видах предметно-перетворювальної діяльності, як техніко-конструкторська, дослідницька, художньо-декоративна та в процесі продуктивної праці створює найсприятливіші умови для формування активної трудової позиції учнів підліткового і старшого шкільного віку. Оскільки кожному учневі надається можливість самому вибрати для себе об'єкт проектування,

тобто виріб, який він хотів би виготовити, а не виготовляти один і той самий виріб усією групою за заданим лекалом.

Метод проектів дозволяє активно розвивати в школярів мислення, здібності, інтерес, уяву. Вони набувають уміння аналізувати, оцінювати ідеї, виходячи з реальних потреб, матеріальних можливостей, умінь, вибрати найбільш економічний та технологічний спосіб виготовлення об'єкту.

При виконанні проектів учні мають можливість самостійно приймати рішення щодо розв'язання проблем, що виникли на певному етапі роботи. Розвиваються також комунікативні здібності, навички лідерів та здатність до роботи в групі. І на відміну, наприклад, від об'єктів продуктивної праці, учень має можливість вибрати проект у відповідності зі своїми фізичними і розумовими здібностями (додаток Е).

Результат та успіх проектно-технологічної діяльності багато в чому залежить від керівника та організатора позаурочної предметно-перетворювальної діяльності учнів – педагога-наставника.

Головним його завданням є допомога у виборі об'єкту проектування, який був би посильним для учня, цікавим. Адже учні не завжди реально оцінюють свої можливості, вміння, знання. Знаючи рівень трудової активності кожного учня, керівник повинен наперед спланувати оптимальний варіант завдання для кожного учасника процесу. У процесі виконання роботи йому слід допомагати учневі у вирішенні певних проблем, технології виготовлення виробу тощо.

Керівник повинен не лише добре знати свою галузь діяльності, а й бути компетентним в інших сферах науки, бачити точки їх зіткнення, добре знати своїх вихованців, їхні можливості, інтереси, бажання. Психологічна грамотність і компетентність керівника вкрай важливі для організації позаурочної проектно-технологічної діяльності учнів. Вміння користуватися проектною технологією є показником високої кваліфікації педагога, його інноваційного мислення, орієнтації на особистісний і професійний розвиток дитини у процесі позаурочної предметно-перетворювальної діяльності.

Тобто можна з впевненістю стверджувати, що проектна технологія відноситься до особистісно орієнтованих педагогічних технологій. Під час цієї діяльності керівник може в повній мірі використати можливості і переваги індивідуального і диференційованого підходу до учасників виховного процесу у позаурочній предметно-перетворювальній діяльності, що проявляється в:

- розробці системи творчих проектів різних рівнів складності;
- співвідношенні оптимальних поєднань фронтальної, групової та індивідуальної форм роботи;

– наданні консультативної допомоги залежно від рівня трудової активності учня чи складності проекту.

В арсеналі сучасної психолого-педагогічної науки та виховної практики є й така ефективна технологія залучення школярів до соціально цінної предметно-перетворювальної діяльності у позаурочний час, як колективна творча справа, автором якої є І.П.Іванов. Неодноразове її використання численними дослідниками в експериментальній роботі та багаторічній виховній практиці пояснюється адекватністю цього феномену потребам, почуттям, інтересам дитини; орієнтацією на добро, відповідальність, працьовитість, активність; стимулюванням особистості до самовдосконалення; гарантом позитивного виховного результату та перспективою подальшого творчого вдосконалення.

У нашому дослідженні технологія І.П.Іванова була провідною, і ми адаптували її відповідно до завдань організації таких видів позаурочної предметно-перетворювальної діяльності, як добродійна і милосердна, природоохоронна і т.д. Адже ця технологія дає можливість забезпечити участь усіх охочих у добродійній справі, розрахованій на день, тиждень, місяць або й триваліший. Вихователі виконували роль не адміністративних осіб, які є керівниками, а помічників, старших товаришів підлітків і старшокласників у здійсненні ними особистісно значущої добродійної діяльності. Педагоги надавали вихованцям можливість проявити творчу ініціативу та активність. Підготовка і проведення добродійної творчої справи з метою формування у школярів активної трудової позиції мала шість етапів.

1. Підготовчий етап. На цій стадії організатор допомагав вихованцям обрати тему і напрям справи у конкурсах соціальних проектів, мозкових штурмах, аукціонах ідей тощо. На загальних зборах обирався найбільш вдалий варіант і створювався план спільної діяльності.

2. Планування добродійної творчої справи. У мікрогрупах проходило обговорення проекту спільної діяльності, під час якого вихованці висловлювали зауваження, пропозиції щодо виконання справи; обирали шляхи її здійснення; визначали мету діяльності, її напрям, виконавців та керівний орган. Керівним органом здебільшого була рада справи, до складу якої входили представники всіх мікрогруп, органів учнівського самоврядування та дорослий організатор.

3. Підготовка справи. Рада уточнювала, конкретизувала план підготовки справи; розподіляла доручення з урахуванням індивідуальних здібностей та інтересів; координувала діяльність підгруп під час підготовки справи.

4. Проведення добродійної творчої справи. Здійснення плану, розробленого радою спільно з мікрогрупами.

5. *Підбиття підсумків.* Проводилось у формі загального збору-вогника за результатами справи, або ж обговорення відбувалось на зборі, присвяченому підбиттю підсумків за певний період. Рада справи забезпечувала участь кожного вихованця в оцінці добродійної творчої справи у процесі творчих звітів, бесід, анкетувань, стіннівок. Виступи на цьому зборі ґрунтувались на результатах попередніх обговорень у мікрогрупах і давали відповіді на запитання: «Якими ми були?», «Що було добре? Що вийшло?», «Що не вдалося? Чому?», «Що потрібно зробити, щоб було краще?», «Як нам жити далі?». Узагальнюючи ці відповіді, вихованці визначали шляхи саморозвитку та розвитку групи.

6. *Найближча післядія добродійної творчої справи.* Педагоги і батьки використовували набутий досвід у виховній роботі. Мікроколективи виконували рішення зборів та здійснювали підготовку до нової добродійної творчої справи.

У рамках поданої технології створювались умови для саморозвитку, а також для особистісної та колективної турботи про благо людей, особливе поле комфорту, радості, оптимізму.

Розглянемо процедуру застосування технології колективних творчих справ під час організації добродійної і милосердної діяльності підлітків і старшокласників у експериментальній Громівській ЗОШ І–ІІІ ступеня Уманського району Черкаської області, де 31% учнів на перше місце поставили саме цей вид діяльності.

Під керівництвом вчителя трудового навчання із добровольців була створена група учнів, головним завданням якої було надання допомоги тим, хто найбільш цього потребує. До складу групи входили учні 5–11 класів.

За перший тиждень роботи ними були зібрані статистичні дані: серед 1152 жителів села 10 чоловік – учасники бойових дій, з них – 5 інвалідів, 49 осіб, діти яких проживають далеко, тому не часто навідуються до батьків, та 8 вдів, які не мають ні дітей, ні близьких родичів.

Наступним кроком було знайомство з цими людьми та визначення необхідної допомоги кожній особі. У результаті учнями (при бажанні самих людей похилого віку) було визначено, кому саме буде надаватися допомога. Список складав 25 осіб, з них: 3 інваліди, 8 самотніх жінок та 14 людей похилого віку, яким потрібна допомога за станом здоров'я.

На черговому зібранні учнями був складений список нагальних справ, а також складено графік відвідування «підшефних». Рівень допомоги залежав від фізичного стану людини та її потреб.

Графік включав два відвідування на тиждень одним з учнів, а також за необхідності групову роботу школярів (допомога при збиранні урожаю в саду чи на городі, заготівлі палива, невеликий ремонт будівель тощо).

Обов'язковими заходами були привітання на Новий Рік та Різдво Христове, День Перемоги та День людей похилого віку.

Робота групи учнів не обмежувалась навчальним роком, продовжуючись і під час канікул.

Вищезгадані програми пройшли апробацію і в ЗОШ № 4, № 11 м. Умані, Родниківській ЗОШ Уманського району та Баланівській ЗОШ Бершадського району Вінницької області – експериментальних навчальних закладах.

При спостереженні за учнями експериментальних груп під час виконання запропонованих програм ми переконалися в зацікавленості учнів роботою, підвищенні їх трудової активності, відповідальності, згуртованості дітей, не зважаючи на різновіковий склад.

Завдяки застосуванню особистісно орієнтованого підходу до учнів кожна група досягла успіху. При цьому в школярів розвивались уява, фантазія, мислення, прагнення дізнатися щось нове чи поділитися своїм досвідом тощо. Все це дозволяє нам вищий рівень сформованості в учнів активної трудової позиції.

Проведене нами дослідження дає підставу стверджувати, що ефективність формування активної трудової позиції в учнів 5–11 класів можна значно підвищити, якщо під час її організації будуть застосовуватись такі особистісно орієнтовані технології, як проектна та колективних творчих справ, вона (діяльність) буде безпосередньо орієнтована на розвиток їхньої трудової активності, а це в свою чергу сприяє розвитку цілого комплексу властивостей і якостей особистості, дасть їй можливість легко долати труднощі у будь-якому виді предметно-перетворювальної діяльності.

Про формування активної трудової позиції можна говорити в тому випадку, коли результати праці оцінюються шляхом співвіднесення їх з потребами та ідеалами людини і переживаються як особисто для неї значущі. Накопичення таких оцінних вражень веде до якісних змін у потребах особистості, коли потреба зробити щось з конкретного матеріалу переростає у потребу вищого рівня – працювати взагалі, бачити цінність у будь-якому виді діяльності.

2.3. Мотиви і стимули та їх місце у формуванні активної трудової позиції школярів

Аналізуючи процес формування активної трудової позиції учнів у процесі позаурочної предметно-перетворювальної діяльності, необхідно розкрити динаміку мотивації цієї діяльності. Мотивація – це сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які спонукають людину до діяльності, визначають поведінку, форми діяльності, надають їй спрямованості, орієнтованої на досягнення особистих цілей і цілей

колективу. Мотивація – це сукупність усіх мотивів, які справляють вплив на поведінку людини [80, с.12].

Мотив – це спонукання до дії, але в його основі може бути як стимул (винагорода, гарна оцінка, наказ), так і особисті причини (почуття обов'язку, відповідальності, страх, прагнення до самовираження тощо) [80, с.13].

Філософський словник визначає мотив як усвідомлене спонукання, що зумовлює дію для задоволення будь-яких потреб людини. З'явившись на основі потреби, мотив становить її більш чи менш адекватне відображення. Він є певним обґрунтуванням вольової дії, показує ставлення людини до вимог суспільства [185, с.257].

В “Українському енциклопедичному словнику” таке визначення: “Мотив (франц. *motif*. – спонука, від лат. – *moveo* - рухаю) у психології – спонукальні причини дії і вчинків людини. Породжуються особистими і суспільними потребами. Залежно від них бувають первинними (природними) і вторинними (матеріальними і духовними). Мотиви можуть виявлятися у формі почуття, уявлення, поняття, ідеї, ідеалу, мрії” [178, с.455].

Тлумачний словник російської мови за редакцією С.І.Ожегова дає таке визначення: “мотив – це спонукальна причина, привід для якої-небудь дії” [128, с.311].

Схоже визначення пропонується і в педагогічній енциклопедії: “Мотив – спонукальна причина дій і вчинків людини. Вихідним спонуканням людини до діяльності є її потреби. Різноманітність людських потреб породжує надзвичайну різноманітність мотивів” [132, с.487].

Питання мотивів досліджували педагоги Ю.К.Бабанський, В.А.Онищук, О.Я.Савченко, М.М.Скаткін, І.І.Щукіна та ін., психологи М.І.Алексеева, Б.Ф.Баєв, Л.І.Божович, Є.П.Ільїн, О.М.Леонтьєв, А.К.Маркова, М.В.Матюхіна, В.С.Мерлин, Л.М. Фрідман та ін.

Відсутнє одностайне трактування цього феномену і в науковій літературі. Так, В.І.Ковальов вважає, що мотив – це усвідомлена спонука [78, с.88]. Психолог О.М.Леонтьєв дає таке визначення: “Мотив – це об'єкт, який відповідає тій чи іншій потребі і який в тій чи іншій мірі, будучи відбитий суб'єктом, веде його діяльність” [105, с.5].

На думку Л.М.Фрідмана, мотив є формою прояву потреби. І поки потреба не задоволена, вона викликає активність у людини в різних видах діяльності, тобто мотив – це спонука до певної діяльності, що входить у програму потреби. Він запропонував схему утворення мотиву: потреба – активність – мотив – діяльність [189, с.178].

Проаналізувавши психолого-педагогічну, додаткову літературу, ми прийшли до висновку, що існує велика кількість визначень, кожне з яких

має право на існування, деякі схожі між собою, деякі повністю різняться.

Але, на нашу думку, найбільш повно і чітко охарактеризував категорію “мотив” Є.П.Ільїн: “Мотив – це складне інтегральне психологічне утворення, що складається із поєднання тих компонентів (потреби, цілі, мета, активність як стійка якість особистості), які обумовили прийняття людиною рішення” [56, с.23].

У залежності від того, як автор подає суть мотиву, існують і різні класифікації мотивів.

Л.М.Фрідман в основу класифікації поклав відношення мотивів до діяльності:

- зовнішні, тобто ті, які збуджують діяльність, не пов’язані з нею (бажання отримати гарну оцінку, уникнути зауваження);

- внутрішні – це мотиви, які пов’язані з діяльністю (інтерес до процесу діяльності, до результату, бажання отримати нові вміння) [189].

А.Н.Марлова також виділяє дві групи мотивів:

- пізнавальні – пов’язані зі змістом діяльності і процесом її виконання;

- соціальні мотиви – пов’язані з різними соціальними взаємодіями школяра з іншими людьми.

Крім того, кожен групу вона поділяє на підгрупи. Перша група ділиться на:

- пізнавальні мотиви – орієнтують на оволодіння новими знаннями;

- навчально-пізнавальні – орієнтують на засвоєння нових знань, способів виконання трудових завдань (забезпечують переборення труднощів, викликають активність й ініціативу);

- мотиви самоосвіти – полягають у бажанні школяра вдосконалити свою діяльність [118, с.12];

Друга група поділяється:

- соціальні мотиви широкі – бажання бути корисним суспільству, почуття відповідальності, виконання обов’язку;

- соціальні мотиви вузькі – налагодження відносин з іншими учасниками діяльності, бажання зайняти місце лідера, задоволення від процесу спілкування;

- мотиви соціального співробітництва – коли учень аналізує форми свого співробітництва, взаємини з учителем і товаришами, намагається покращити, удосконалити ці відносини [118].

М.В.Левківський виділяє 12 груп мотивів, що спонукають учнів до трудової діяльності. У свою чергу ці групи він об’єднує у дві основні – зовнішні (мотиви самовдосконалення, самореалізації, визнання, матеріального винагородження, уникнення покарання, спілкування,

усвідомлення особистої і суспільної значущості) і внутрішні (обов'язку, процесуальні, пізнавальні, працелюбні, творчі) мотиви [103, с.110].

Л.П.Кічатінов у залежності від рівня присвоєння суб'єктом суспільної необхідності діяльності поділяє мотиви на три основні групи. Перша група – суспільно значимі мотиви: розуміння індивідом змісту своєї діяльності в необхідності, її користі (суспільству, колективу, рідним); усвідомлення необхідності виконаного обов'язку; виправдання довіри; необхідність підготовки до виконання майбутніх громадянських і професійних обов'язків; розширення можливостей для самовдосконалення.

Друга група – індиферентні мотиви. Зміст діяльності, що виражається цією групою, не суперечить і в той же час не відповідає в повній мірі її об'єктивній суспільній цінності: мотиви оволодіння діяльністю; мотиви самовдосконалення; мотиви забезпечення майбутнього; мотиви забезпечення необхідного спілкування; мотиви співчуття.

Третя група – егоїстичні мотиви. Вони явно суперечать об'єктивному призначенню діяльності. Зміст цих мотивів полягає в отриманні матеріального винагородження, можливості дозвольного проведення часу (взявся за організацію концерту, бо відпускають з уроків); в пристосовництві та ін. [68].

Однак жоден з наведених переліків не вичерпує всього різноманіття мотивів, яке не знає меж. Наскільки широкі реальні потреби особистості учня, настільки багатогранна мотивація.

Наведена класифікація мотивів має спільну рису в їх характеристиці – відмінність за рівнем вираження особистістю суспільної необхідності діяльності.

Розглянемо більш детально, яку роль відіграють мотиви у предметно-перетворювальній діяльності учнів.

Суб'єктивний зміст будь-якої діяльності, ставлення до неї самої людини, інтенсивність її здійснення багато в чому залежать від її мотивів. Одне й те ж завдання різні люди можуть виконувати під впливом різноманітних мотивів: або через те, що усвідомлюють її значимість, цінують свою причетність до суспільних справ, або ж тому, що робити це їх примушують якість обставини, інші особи. У першому випадку вони відчують моральне задоволення, радість, захоплення роботою, в другому – негативні переживання (почуття нудьги, байдужість).

Перш за все мотиви здійснюють вплив на протікання тих психічних процесів, які забезпечують здійснення трудової діяльності. Це добре помітно на прикладі сприйняття учнем тривалості робочого часу, об'єму виконуваного завдання. Звичайно ці різниці не можуть не впливати на протікання трудової діяльності. У випадку, коли учень

зменшує тривалість часу та об'єм праці, виконання цього завдання для нього повинне бути більш легким, ніж тоді, коли він перебільшує ці важливі умови праці. В останньому випадку, окрім зовнішніх перешкод, необхідно подолати ще й внутрішні (втому, хвилювання). Одразу помітна невідповідність між ставленням школяра, його готовністю і тим, що він повинен робити.

Важливе наукове і практичне значення має вивчення умов формування мотивів.

Дослідження, проведені А.А.Файлузаєвим, показали, що формування вищих мотивів визначається такими загальними умовами, як:

- висування спільної мети, яка стане спонукаючою силою в процесі трудової діяльності учнівського колективу;
- самодіяльний характер організації цієї діяльності;
- положення учня в системі колективних взаємовідносин [182, с.254].

Як ми вже зазначали, мотиви трудової діяльності школярів складаються з багатьох утворень (потреб, інтересів, поглядів, ідеалів, переконань тощо), які вступають у нові співвідношення.

Конкретний мотив праці – це психічне утворення (потреба, інтерес) у певній його фазі чи стані, що спонукає індивіда до активності.

Проведене нами психолого-педагогічне дослідження, аналіз робіт інших дослідників дозволили виділити групу мотивів трудової діяльності учнів:

1. Соціальні мотиви пов'язані з розумінням школярами громадянського обов'язку, з усвідомленням необхідності працювати на загальну користь, бажанням одержати моральне задоволення від праці. Учні з такою мотивацією розглядають свою працю як потрібну іншим людям, суспільству.

2. Мотиви самовдосконалення виражають спрямованість школяра на вдосконалення своїх знань про предмет праці, способи її здійснення, досягнення певної майстерності, вироблення певного стилю праці, вдосконалення своєї діяльності (умінь, навичок, здібностей).

3. Мотиви спілкування проявляються в тому, що цінність праці для учнів визначається не її процесом чи результатами, а спілкуванням з товаришами, новими знайомствами, зміцненням міжособистісних стосунків.

4. Мотиви самоствердження. Діти з такою мотивацією намагаються під час виконання трудового доручення привернути до себе увагу, показати свою перевагу над іншими, прагнуть бути кращими, завоювати авторитет серед однолітків.

5. Результативні мотиви виражаються у спрямованості активності учнів на результат діяльності, ефективність її здійснення, на матеріальне

чи моральне заохочення. Учні, яким притаманні ці мотиви, мають високу продуктивність, вони зібрані і активні під час виконання трудового завдання, прагнуть до успішного виконання роботи.

6. Мотиви самореалізації. Для таких учнів характерне намагання реалізувати у процесі і в результатах праці свої задатки й здібності, засвоєння знань, набутих вмінь і навичків. Вони отримують задоволення від взаємодії із засобами діяльності, подолання труднощів, розв'язання проблемних ситуацій у процесі діяльності.

7. Мотиви самопізнання реалізують потребу в учнів у пізнанні самого себе, своїх індивідуальних особливостей.

8. Мотиви, пов'язані з формуванням у школярів потреби у праці. Таких учнів захоплює процес виконання трудових завдань, виконання рольових обов'язків. Їм приносить радість естетично оформлений продукт праці, вони отримують задоволення в праці.

9. Утилітарно-прагматичні мотиви. Учні, яким властиві такі мотиви, виконують тільки ту роботу, від якої мають очевидну користь, що дає змогу задовольнити потреби та інтереси, не пов'язані з працею. Або намагання в праці зберегти себе, своє здоров'я, не витрачаючи зайвої енергії. В інших випадках вони виконують доручення лише з бажання уникнути осуду чи покарання.

10. Неспецифічні мотиви мають ситуативний характер і виявляються в тому, що школяр розглядає працю як можливість відволіктися від якихось особистих прикрощів, як спосіб хоч як-небудь провести час тощо.

Нами було проведено дослідження серед учнів 5–11 класів, завданням якого було визначити мотиви трудової діяльності учнів. Адже вони, за нашим припущенням, могли відрізнитися від вище перелічених. Тому ми використовували різні методи вивчення мотивів, що дало нам змогу створити умови для взаємоперевірки і посилення надійності результату.

Щоб визначити показники мотивації трудової активності, за учнями велось спостереження у процесі предметно-перетворювальної діяльності. Кожен показник оцінювався певним балом:

Характеристика показників мотивації	Кількість балів
1. Чи з бажанням відгукується учень на пропозицію взяти участь у трудовій діяльності	
а) так.....	3
б) погоджується, але незадоволений роботою.....	2
в) відмовляється.....	1

2. Як учень включається у виконання завдання:

- | | |
|--|---|
| а) відразу включається..... | 3 |
| б) вагається, зволікає, не відразу починає роботу | 2 |
| в) пасивний, довго не приступає до виконання завдання... | 1 |

3. Захопленість діяльністю:

- | | |
|---|---|
| а) зосередженість під час виконання завдання..... | 3 |
| б) інколи відволікається | 2 |
| в) часто відволікається..... | 1 |

4. Ставлення до труднощів:

- | | |
|--|---|
| а) долає самостійно, впевнено..... | 3 |
| б) звертається до вчителя за допомогою, поясненням | 2 |
| в) підглядає до сусіда, наслідує його, залишає роботу не завершеною..... | 1 |

5. Емоційне ставлення до трудової діяльності:

- | | |
|---|---|
| а) позитивне..... | 3 |
| б) байдуже ставлення до діяльності..... | 2 |
| в) негативне..... | 1 |

6. Якість виконання завдання:

- | | |
|------------------|---|
| а) висока..... | 3 |
| б) середня | 2 |
| в) низька..... | 1 |

7. Працює:

- | | |
|--|---|
| а) без винагороди, з почуттям обов'язку..... | 3 |
| б) за похвалу, оцінку | 2 |
| в) з бажання уникнути осуду, "двійки"..... | 1 |

8. Як поводить, коли зустрічається з недобросовісним виконанням завдання:

- | | |
|---------------------------|---|
| а) відверто критикує..... | 3 |
| б) мовчить..... | 2 |
| в) виправдовує..... | 1 |

За цими показниками було легко визначити значущість для дитини об'єкту її активної трудової позиції.

Для того, щоб встановити мотиви активної трудової позиції кожного учня, ми використали методика "Структура мотивації трудової діяльності" [49]. Автор цієї праці виділяє три компоненти мотивації трудової діяльності: внутрішню мотивацію (ВМ), зовнішню позитивну мотивацію (ЗПМ) та зовнішню негативну мотивацію (ЗНМ). Відповідно

учням пропонувався опитувальник з 7 позицій, які відповідають вищезазначеним компонентам.

Учні повинні за рівнем важливості мотиву дати оцінку кожній позиції за наступною схемою: байдуже – 1 бал, не дуже важливо – 2 бали, важливо – 3 бали, дуже важливо – 4 бали.

1. Працюю для того, щоб похвалили вчителі, батьки.
2. Працюю, щоб отримати гарну оцінку.
3. Виконую трудові завдання, щоб не покарали.
4. Не хочу бути гіршим від інших.
5. Працюю, щоб бути кращим від інших.
6. Отримую задоволення від праці.
7. Працюю, щоб приносити користь людям.

Після здобуття відповідей ми обчислювали дані ВМ, ЗПМ, ЗНМ за наступними формулами:

$$\text{ВМ} = \frac{\text{бали за відповідь 6} + \text{бали за відповідь 7}}{2}$$

$$\text{ЗПМ} = \frac{\text{сума балів за відповіді 1,2,5}}{3}$$

$$\text{ЗНМ} = \frac{\text{сума балів за відповіді 3 і 4}}{2}$$

Отримані дані порівнювались. Оптимальним є відношення: ВМ > ЗПМ > ЗНМ. Чим більше зміщення величин вправо, тим гірше ставлення дитини до виконання трудової діяльності, менша збуджувальна сила мотиваційного комплексу.

Для більшої достовірності вивчення мотивів трудової діяльності учнів 5–11 класів ми провели ще й їх анкетування. Запропонували досліджуваним перелік мотивів трудової діяльності, з яких вони повинні були вибрати один. Анкета виглядала так:

Що змушує тебе працювати ?

1. Оцінка за виконану роботу.
2. Похвала вчителя, батьків, друзів.
3. Бажання бути кращим.
4. Повага до мене .
5. Почуття обов'язку, відповідальності.
6. Можна проявити свої здібності.
7. Хочу навчитись чомусь новому.
8. Не хочу неприємностей.
9. Не хочу отримувати погані оцінки.

При цьому кожна з цих відповідей відповідала певному мотиву:

1,2,3,4 – відповіді відповідають ЗПМ (зовнішнім позитивним мотивам);

5,6,7 – ВМ (внутрішнім мотивам);

8,9 – ЗНМ (зовнішнім негативним мотивам).

Застосовуючи цю методику, ми прагнули визначити найбільш значущі мотиви трудової діяльності учнів.

Дослідженням було охоплено 597 учнів. Спостерігаючи за ними під час позаурочної предметно-перетворювальної діяльності, ми з'ясували, що 69,2% учнів охоче відгукуються на пропозицію взяти участь у трудовій діяльності; 27,1% погоджуються, але з незадоволенням; 3,7% відмовляються виконувати завдання, 59,3% учнів відразу беруться за роботу, 33,6% зволікають, 7,1% проявляють пасивність, довго не починають виконувати завдання.

Більша частина учнів (72,1%) працюють, щоб отримати похвалу чи гарну оцінку, 19,1% виконують трудові завдання без винагороди чи похвали, 8,8% – працюють, щоб уникнути осуду чи негативної оцінки.

Проаналізувавши особливості мотивів трудової діяльності учнів за методикою “Вибір із запропонованих мотивів” [49, с.45], отримали наступну картину: найбільший вплив на учнів мають зовнішні позитивні мотиви – 46,5% (працюють, щоб отримати гарну оцінку 17,3%, за похвалу – 6,9%, бажання бути кращим – 14,1%, завоювати повагу своєю працею намагаються 8,2% учнів).

На другому місці ЗНМ, що мають 44,1%. З них 31,2% працюють, щоб не отримати поганої оцінки, а 12,9% не хочуть неприємностей.

Третє рейтингове місце займають внутрішні мотиви – 9,4% опитаних. З них працюють з почуттям обов'язку та відповідальності 3,2% учнів, хочуть навчитися чомусь новому – 1,4% і 4,8% дітей можуть проявити свої здібності.

Узагальнивши дані дослідження, ми отримали результати, подані в таблиці 2.2.

Дослідивши мотиви праці учнів 5–11 класів, ми можемо зробити висновок, що найбільший кількісний вияв мають зовнішні позитивні мотиви (48,8%). Тобто, для більшості учнів спонукою до праці є гарна оцінка за виконану роботу, похвала вчителя чи батьків, бажання займати лідируючу позицію (рис.2.3).

Зовнішні негативні мотиви властиві також великій кількості учнів (32,9%). Їм потрібно приділити більше уваги з формування позитивних мотивів, адже їхніми мотивами трудової діяльності є бажання уникнути неприємностей. І лише 18,3% школярів мотивами праці мають бажання навчитися новому, проявити свої вміння і здібності, отримати задоволення від праці.

З таблиці видно, як змінюється динаміка розвитку мотивів. З кожним наступним класом в учнів зростає показник внутрішніх мотивів та знижується показник зовнішніх негативних мотивів, що свідчить про усвідомлення з віком важливості праці в житті. Зовнішні позитивні

мотиви знаходяться приблизно на однаковому рівні, тобто вони відіграють найбільшу роль в мотивації праці учнів.

Таблиця 2.2.

Розподіл учнів 5–11 класів за видами мотивів

Класи	Стать	К-сть учнів	Мають мотиви (%)		
			ВМ	ЗПМ	ЗНМ
5	Д	79	9,2	28,1	19,7
	Х	68	5,3	19,1	18,6
	Разом	147	14,5	47,2	38,3
7	Д	72	11,7	27,0	17,1
	Х	86	4,8	24,1	15,3
	Разом	158	16,5	51,1	32,4
9	Д	67	14,4	27,9	11,2
	Х	72	3,5	22,8	20,2
	Разом	139	17,9	50,7	31,4
11	Д	75	14,1	25,1	13,5
	Х	78	10,1	20,9	16,3
	Разом	153	24,2	46,0	29,8
Всього		597	18,3	48,8	32,9

Існує суттєва різниця між мотивами праці в хлопчиків і у дівчаток. Особливо це стосується внутрішніх мотивів. Пояснити це можна тим, що дівчатка “дорослішають” швидше за хлопчиків, раніше проявляють інтерес до праці та беруть на себе повні трудові зобов’язання.

З рис.2.3 видно, що ЗПМ є домінуючою і майже постійною величиною протягом усього досліджуваного вікового періоду. З віком зростає кількість учнів із внутрішніми мотивами праці (від 14,5% до 24,2%). Зменшується також і відсоток ЗНМ (від 38,8% у 5 класі до 29,8% у 11 класі).

Підводячи підсумок цього дослідження, можна стверджувати, що в учнів 5–11 класів переважають зовнішні позитивні мотиви трудової діяльності, що вимагає від вчителя, організатора позаурочної предметно-перетворювальної діяльності більше уваги приділяти формуванню в учнів внутрішніх мотивів, використовуючи різні засоби стимулювання трудової активності.

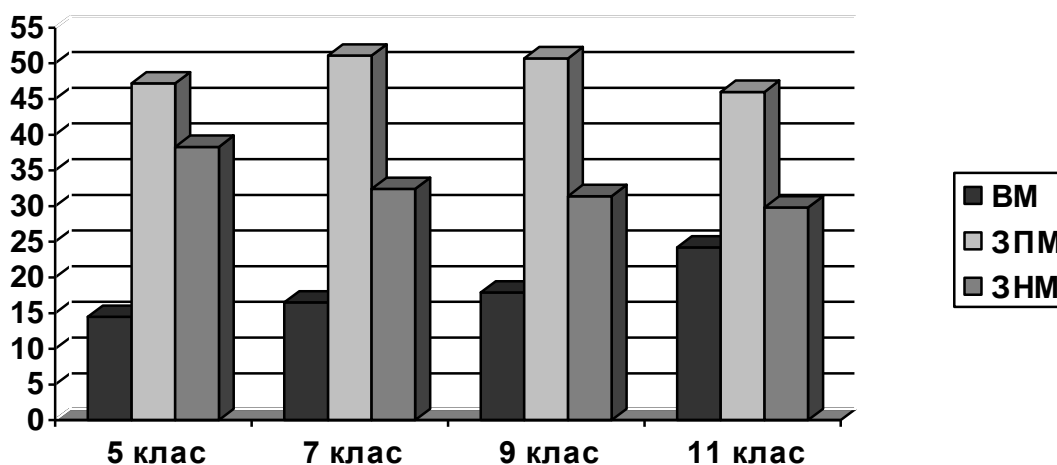


Рис. 2.3. Динаміка мотивів учнів 5–11 класів

Досі ми розглядали визначення сутності категорії “мотив”. Для нас досить цікавим є і визначення сутності мотивації праці. Спробуємо деталізувати це поняття.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що існує багато різних варіантів трактувань цього феномену. Наприклад, на думку одних авторів, мотивація – це свідоме прагнення до певного типу задоволення потреб, успіху. Інші автори під мотивацією праці розуміють усе те, що активізує діяльність людини. Відомі англійські економісти та бізнесмени М.Альберт, М.Мескон та Ф.Хедоури визначають мотивацію як процес спонування себе й інших до діяльності для досягнення особистих цілей і цілей суспільства [6, с.156].

Така різноманітність визначень засвідчує, що мотивація праці – це складне і багатопланове явище, яке потребує всебічного вивчення. На поведінку учня в процесі трудової діяльності впливає комплекс факторів-мотиваторів, що спонукають до діяльності: зовнішні - на рівні суспільства, школи, колективу та внутрішні – складова структура самої особистості учня (потреби, інтереси, цінності, пов’язані з ними та соціокультурним середовищем особистості, трудової ментальності тощо).

Узявши до уваги сказане вище, можна сформулювати наступне визначення мотивації – це сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які спонукають людину до діяльності, визначають поведінку, форми діяльності, надають цій діяльності спрямованості, орієнтованої на досягнення особистих цілей і цілей колективу.

Ми також вважаємо, що слід розрізнити поняття “мотивація праці” і “мотивація трудової діяльності”. Праця – це цілеспрямована діяльність особистості з видозміни і пристосування предметів природи для

задоволення своїх потреб. Процес праці включає три моменти: працю, предмет праці і засоби праці. Трудова діяльність не обмежується лише процесом праці. Діяльність – це специфічна форма ставлення до навколишнього світу, змістом якої є його доцільна зміна і перетворення в інтересах людей, зміна, яка включає мету, засоби, результат і сам процес.

Трудова діяльність як провідна сфера життєдіяльності відбувається в умовах поділу праці під впливом знань, умінь, трудової активності, ціннісних орієнтацій та пріоритетів особистості учня. Якщо мотивація праці є тільки спонуканням учня до праці, яка забезпечує необхідну винагороду, задовольняє потреби, то мотивація трудової діяльності в цілому включає власне мотивацію праці, мотивацію до оволодіння засобами виробництва, мотивацію до підготовки трудового процесу тощо.

На характер мотиваційного процесу значний вплив мають індивідуальні особливості учнів, їх мотиваційна спрямованість і такі властивості, як зусилля, ретельність, активність, наполегливість, сумлінність, відповідальність.

Незаперечним є той факт, що на ефективність трудової діяльності учнів впливає мотивація. Проте цей вплив досить складний і неоднозначний. Буває так, що учень, який під впливом внутрішніх і зовнішніх мотивів зацікавлений в досягненні високих результатів, на практиці матиме гірший результат, ніж той учень, що має менше мотивів для ефективності праці. Відсутність взаємозв'язку між мотивацією і кінцевим результатом трудової діяльності зумовлена тим, що на результати праці впливає безліч інших чинників, як, наприклад, вміння учня, здібності та навички, правильне розуміння поставлених завдань, зовнішнє середовище тощо.

Мотиви трудової діяльності формуються не самі по собі, а при певній організації виховної роботи, що враховує потреби, інтереси учнів, а також закономірності розвитку і зміни самих мотивів. Формування мотивів проходить більш інтенсивніше, якщо трудове, моральне, фізичне, естетичне виховання здійснюється одночасно. Суспільна важливість результатів праці учнів розкривається не лише у процесі трудової діяльності, але й під час бесіди, роз'яснення кому і для чого потрібна їх продукція, як її будуть використовувати.

Велике значення повноцінних мотивів учнів зумовлюється тим, що в них розкривається психічний розвиток дитини в цілому. Знаючи мотиви діяльності учня можна охарактеризувати його спрямованість, отримати певні знання щодо того, якою буде особистість учня протягом наступних років життя, як вона формувалася під впливом школи та зовнішнього середовища. Іншими словами, знаючи мотиви трудової діяльності учня, можна говорити про нього як про особистість. Незнання

чи ігнорування педагогом мотиваційного аспекту діяльності учнів може призвести нанівець найкращі прагнення дитини до праці.

Поряд із категорією “мотив” в практиці мотивації трудової діяльності широко використовується термін “стимул”. Поширеною є думка про тотожність цих двох категорій. На наш погляд, ця думка є дискусійною. Термін “стимул” (від латинського stimulus – батіг) означає спонукання до дії, спонукальну причину. Виходячи з етимології терміна, маємо всі підстави припускати, що в основі цих спонукальних дій лежать зовнішні чинники (матеріальні, моральні тощо). Отже, під стимулом розуміємо зовнішні чинники, які мають цільову спрямованість. Мотив – це також спонукання до дії, але в його основі може бути як стимул (винагорода, похвала, гарна оцінка), так і особисті причини (почуття обов’язку, відповідальність, страх, прагнення до самовираження тощо).

Стимул перетворюється на мотив лише тоді, коли він усвідомлений учнем, сприйнятий ним. Наприклад, щоб похвала (стимул) стала мотивом учня необхідно, щоб він усвідомлював її як справедливу винагороду за свою працю. Тоді намагання заслужити похвалу сприятиме підвищенню продуктивності праці, активності під час праці. Проте для деяких школярів, які не мають надії отримати похвалу (низький рівень знань, вмінь, недисциплінованість, ледарство), ця можлива винагорода не трансформується в мотив, залишаючись на рівні потенційного стимулу.

Тобто, стимулювати – це означає впливати, спонукати до дії, давати поштовх ззовні. Стимулювання – один із засобів, за допомогою якого може здійснюватися мотивація трудової діяльності [80, с.11].

В українському педагогічному словнику стимулювання визначається як спонукання учнів до активної навчальної діяльності і ґрунтується на виробленні правильних мотивів діяльності (це визначення можна перенести і на трудову діяльність учнів) [178, с.320].

У психологічному словнику стимулювання трактується як спонукання, ефективність якого опосередкована психікою людини, її поглядами, інтересами, прагненнями [145].

В.Т.Шуман вважає, що стимул – це будь-який засіб, що спонукає активну діяльність дитини. Одні і ті ж засоби можуть стимулювати діяльність одних учнів і гальмувати активність інших або бути нейтральними. Звідси виникає проблема індивідуального підходу у виборі стимулів, що спонукають активну діяльність конкретних учнів [205].

Таким чином, педагогічні стимули розглядаються як доволіно вибрані емоційно насичені прийоми, що спонукають пізнавальну, трудову та іншу. активність особистості.

Безпосередньо питанням стимулювання трудової активності та класифікацією стимулів займався П.Р.Чамата ще у 50–60 ХХ ст. роки. Він виділяв внутрішні стимули: моральні почуття (почуття патріотизму, колективізму, любов до праці, взаємоповага, особиста відповідальність та ін.), потреби та інтереси учнів (зокрема потреби в трудовій діяльності та інтерес до праці) та зовнішні – суспільна значущість праці, насиченість праці інтелектуальним змістом [194].

Дослідивши літературу з цієї проблеми, ми виділили класифікацію стимулів за Б.Д.Леухінім, який поділяє стимули на зовнішні і внутрішні. До зовнішніх стимулів він відносить стимули, які йдуть від вихователя, виражені в довірливо-вимогливій формі, а внутрішні стимули – це ті, що йдуть від самої дитини, які будуються на виявленні ініціативи, зацікавленості [106].

Проблема стимулів трудової діяльності – одна із важливих у теорії та практиці виховання, вона нерозривно пов'язана з задачами підвищення трудової активності школярів. Насамперед потрібно визначити зміст проблеми стимулів і її межі, визначити відмінності між проблемою ставлення до праці і проблемою стимулів трудової діяльності, які хоч і пов'язані між собою, але мають і свої особливості.

Категорія “ставлення до праці” визначається в соціологічній літературі як ціннісна орієнтація. “Ставлення до праці, – пише В.О.Ядов, – в найбільш загальному вигляді можна розділити на дві основні складові: ставлення до праці як потреби і як засобу реалізації цих потреб, що лежать поза процесом праці. В останньому випадку праця виступає не як цінність сама по собі, але її особиста цінність визначається можливостями, які праця дає людині для задоволення потреб в інших цінностях життя” [207, с.56-57]. Категорія ставлення до праці є загальною характеристикою найбільш стійких “ціннісних переваг”, що складаються на основі всієї сукупності об'єктивних і суб'єктивних факторів. Ставлення до праці формується під дією як соціально-економічних, так і ідеологічних факторів, всієї системи виховання.

Стимули ж праці залежать від конкретних ситуацій. Стимули – це соціальна категорія, яка характеризує безпосередні спонукальні мотиви діяльності з реалізації конкретної мети праці на основі потреб та інтересів. Стимули одночасно виражають об'єктивну обумовленість діяльності всією сукупністю суспільних відношень і активність конкретних суб'єктів праці.

Під час трудової діяльності на школяра діє ряд об'єктивних факторів. Стимули ж характеризують їх функціональну роль. Взагалі, чітко налагоджені умови виробничих обставин, умови праці формують певні погляди і уявлення учня про його місце в трудовому колективі, виховують сумлінне ставлення до справи. Однак загальний позитивний

вплив умов праці не виражає специфіки їх стимулюючої дії. Важливо, щоб всі ці умови безпосередньо впливали на конкретну мету праці, були пов'язані з завданням трудової діяльності. Наприклад, надання учням місць за звичайними верстатами і більш сучасними впливає на їх ставлення до праці, але стимулююча роль тут проявляється лише в тому випадку, коли розподіл місць заздалегідь ставиться в залежність від виконання певних виробничих показників. Це означає, що умови і фактори праці можуть набувати стимулюючий характер, а можуть і не мати його.

Іноді стимули “прив'язують” до певних об'єктивних факторів чи відношень. Наприклад, вважають, що стимулом може бути плата за роботу. В дійсності стимули – це не просто фактори і ставлення, а специфічна функція, що проявляється в процесі діяльності. Якщо ця функція за певних причин не реалізується, то зникає і стимулююча роль вказаних факторів: платня, якщо вона не “зароблена”, не стимулює краще працювати.

Потрібно відзначити також, що ніякі зовнішні об'єктивні фактори не можуть розглядатися в ролі стимулів, якщо вони не відповідають інтересам і потребам учня. Це є специфічною відмінністю стимулів – їх об'єктивно-суб'єктивний характер. Поняття стимулів виражає актуально значущий характер стимулюючих сил, характеризує процес перетворення об'єктивних факторів із потенційної форми у форму діяльності суспільних індивідів. Стимули одночасно виступають як об'єктивний фактор і суспільно значущий мотив діяльності.

Слід звернути увагу на те, що часто стимули трудової діяльності поділяють на матеріальні і моральні. Взагалі це є помилковим судженням, тому що зводить всю різноманітність стимулів до матеріальних і моральних було б неправильно. Різновидностей стимулів може бути багато, адже вони відображають найрізноманітніші сторони і ставлення трудової діяльності та пов'язані з різноманітними потребами школяра і як працівника, і як особистості.

Найбільш оптимальний варіант – це класифікація стимулів, в основу якої покладена система потреб та інтересів. Відповідно до цього до матеріальних відносять стимули, що мають в своїй основі бажання учня матеріальної нагороди; стимули, спрямовані на покращення умов праці; стимули, спрямовані на покращення умов навчання.

Моральні стимули можна розподілити на дві основні групи: стимули, що проявляються в мотивах самоствердження школяра, в його намаганні отримати в процесі праці підтвердження своєї “самоцінності”. Ці стимули безпосередньо виражають притаманні кожному учневі мотиви самоповаги (професійну гордість і т.д.); до другої групи відносять стимули, що виражаються в мотивах самовираження учня, у

прояві ним своїх здібностей. Ця група стимулів знаходить безпосередній вияв у мотивах творчості.

На основі інтересів стимули можна розділити на економічні і соціальні. Але цей поділ можливий лише при перевазі в них зовнішніх чи внутрішніх, моральних чи матеріальних факторів. Наприклад, потреба в праці, як умові нормального фізичного розвитку учня, є основою матеріального стимулу. А потреба в праці, як умові морального чи творчого самоствердження, є за своїм змістом духовною.

Крім вище названих, можна виділити також соціальні, естетичні стимули, стимули змагання, спілкування і т.д. Різноманітність стимулів пояснюється різноманітністю потреб та інтересів, що лежать в їх основі. Потреби відіграють важливу роль у формуванні трудової активності школяра (це ми детально описали у п.1.2).

Між стимулюванням і вихованням існує діалектичний зв'язок і взаємозалежність, але ототожнювати ці поняття не можна.

Насамперед виховання і стимулювання відрізняються за об'ємом завдань, що перед ними лежать. Виховання – складне соціальне завдання, що пов'язане з формуванням переконань, моральних якостей особистості, ціннісних орієнтацій і т.д. Стимулювання праці ж безпосередньо спрямоване на активізацію спонук, які зовсім не вичерпують завдань виховання.

Процеси виховання і стимулювання розрізняють не лише за змістом, але і за глибиною дії на внутрішній світ людини. Виховання повинне формувати особистісні якості, які характеризують глибинні духовні утворення. Стимулювання ж обмежене сферою спонук учня і безпосередньо не торкається його особистих якостей, хоча і впливає на них.

Разом з тим, стимулювання і виховання взаємопов'язані. Стимулювання праці – один із важливих засобів, що в змозі підсилити необхідні, корисні для суспільства якості особистості або ж пригальмувати негативні якості.

Іноді вважають, що моральні стимули, якщо вони не підкріплені матеріальними, можуть ослабнути. Але існує і зворотній зв'язок: матеріальне стимулювання не буде ефективним, якщо воно ігнорує моральній бік справи. Якою б вагомою не була матеріальна нагорода, сама по собі вона не може задовольнити моральні потреби учня в повазі і самоповазі. Вона повинна супроводжуватись формою морального заохочення і сама виконувати цю функцію.

Дієвість морального стимулювання багато в чому залежить від дотримання певних умов його організації.

Однією з основних умов ефективності морального стимулювання праці школярів є забезпечення соціальної справедливості, тобто обліку і об'єктивної оцінки трудового внеску кожного учня. Впевненість в

справедливості визнання трудових заслуг возвеличує особистість, формує активну трудову позицію. Будь-яка несправедливість при оцінці результатів праці, “зрівнялівка” чи байдужість ведуть до зниження ініціативи і трудової активності учнів, крім того, негативно впливають на морально-психологічний клімат в учнівському колективі.

Наступною умовою ефективності морального стимулювання праці є гласність морального заохочення. Такий підхід підвищує авторитет учня, стимулює в нього бажання наслідувати приклад кращих.

Третя умова – це необхідність дотримання диференціації моральних стимулів. Тобто вплив моральних стимулів залежить від віку школярів. Якщо, наприклад, для дітей молодших класів досить запису в щоденник про гарно виконану роботу, то для учнів старших класів така форма заохочення буде менш дієвою. Для них більше значення має визнання їхнього праці старшими, товаришами.

У будь-якому випадку можна стверджувати, що дотримання вищезазначених умов морального стимулювання праці учнів дозволить забезпечити дієвість такої форми заохочення і є корисним для формування трудової активності учнів.

Матеріальне стимулювання в умовах шкільного колективу впливає на сферу моральної свідомості насамперед тим, що служить засобом суспільної оцінки трудового внеску учня в справу колективу. Це ще раз доводить, що матеріальне стимулювання пов'язане із моральним вихованням. Негативний вплив на формування моральних якостей особистості може бути лише при невмілій організації матеріального стимулювання, але взяте в нерозривному зв'язку з системою виховання і морального заохочення, воно стає важливим засобом закріплення і розвитку позитивних моральних якостей. Під дією моральних і матеріальних стимулів закріплюються стосунки між людьми і взаємодопомоги, швидко входить в звичку потреба праці на загальну користь.

У практичному аспекті в умовах шкільного колективу стимулювання праці включає основні напрями і форми їх реалізації:

а) забезпечення спрямованості моральних спонук на реалізацію предметної мети праці шляхом:

– виявлення суспільного змісту трудових дій всіх членів трудової діяльності. Моральні фактори праці (переконання, ідеї, погляди і т.д.) стають реальною рушійною силою лише тоді, коли вони зосереджені на певній меті трудового колективу. В протилежному випадку у них зникає стимулююча дія;

– залучення кожного учня до вирішення трудового завдання. Такий шлях забезпечує формування почуття господаря як важливого стимулу соціальної і трудової активності;

– розвитку змагальності як важливого стимулу праці;

б) забезпечення єдності особистих і суспільних інтересів у мотивах діяльності на основі:

- розвитку колективних форм організації праці;
- розвитку форм взаємодопомоги, допомоги відстаючим;
- раціональної організації і нормування праці;

в) забезпечення дії стимулів самоповаги і самоствердження учня на основі засобів заохочення:

- виставлення високої оцінки;
- направлення на конкурс майстерності;
- висловлення подяки.

Безперечним є той факт, що найбільш надійний результат забезпечує єдність двох сторін мотивації: результативної (матеріальна зацікавленість) і процесуальної (здійснення самореалізації, досягнення самоствердження), оскільки впевненість у матеріальній і моральній результативності праці сприяє повнішому вияву активності особистості. Активність, у свою чергу, дає змогу відкрити нові фактори трудового процесу, що ще більше активізують учня, викликають стійке прагнення виконати трудове завдання, незважаючи на його складність.

Аналіз досліджень з цієї проблеми дає можливість стверджувати, що у стимулюванні праці учнів є багато труднощів. Частина педагогів недооцінює роль матеріальних і моральних стимулів, не виправдано протиставляє матеріальні і моральні через нерозуміння їх діалектичної єдності, немає чіткості в питаннях визначення критеріїв правильного їх поєднання, форм стимулювання тощо. У багатьох школах реалізується лише принцип колективної матеріальної зацікавленості. Гроші, які заробили учні, перераховуються на поточні рахунки і використовуються школами на колективні потреби. Деякі школи застосовують індивідуально-диференційовану оплату праці, тобто всі зароблені гроші розподіляються між учнями. І тільки окремі заклади, використовують відрядну оплату праці, коли частину зароблених коштів віддають у розпорядження шкільного колективу.

Якщо врахувати, що моральне стимулювання також не має продуманої системи, то стає зрозумілим, що трудова діяльність більшості школярів погано або зовсім не стимулюється. Це означає, що педагоги недооцінюють об'єктивні фактори трудової активності, недостатньо використовують її для активізації спонукальних сил особистості з метою включення учня у різні види предметно-перетворювальної діяльності, створення оптимальних умов для вияву його трудової активності і самостійності.

2.4. Дослідницько-експериментальна робота з формування в учнів 5–11 класів активної трудової позиції у процесі позаурочної предметно-перетворювальної діяльності

Завдання нашого дослідження зводилось до уточнення змісту, функцій та структури трудової активності школяра; визначення – індикаторів, критеріїв та рівнів сформованості в учнів активної трудової позиції; розробки педагогічної моделі організації позаурочної предметно-перетворювальної діяльності; обґрунтування педагогічних умов ефективного формування активної трудової позиції у процесі позаурочної предметно-перетворювальної діяльності.

Метою експериментальної роботи була перевірка гіпотези: процес формування активної трудової позиції в учнів 5–11 класів у процесі позаурочної предметно-перетворювальної діяльності буде більш ефективним, якщо: предметно-перетворювальна діяльність буде систематичною; відповідатиме рівню трудової активності учнів, їх інтересам і потребам; буде пов'язана з трудовим і профільним навчанням школярів; якщо предметно-перетворювальна діяльність буде організовуватися за розробленою педагогічною моделлю.

Ефективність запропонованої нами моделі у дослідженні перевірялась в процесі вивчення динаміки трудової активності школярів 5–11 класів.

У формуючому експерименті брали участь 704 учні: 179 учнів 5 – 6-х класів, 155 – 7–8 класів, 185 – 9 класів, 185 учнів 10–11 класів шкіл № 4, № 11

м. Умані, Родниківської ЗОШ, Громівської ЗОШ Уманського району Черкаської області та Баланівської ЗОШ Бершадського району Вінницької області.

На першому етапі (2001–2002 рр.) вивчався рівень активної трудової позиції школярів за допомогою анкетування, методу незалежних характеристик, експертної оцінки та проводилося педагогічне спостереження, об'єктом якого була трудова активність школярів.

На другому етапі (2002–2004 рр.) здійснювалась практична реалізація експериментальної методики, основними завданнями якої були:

- визначення і обґрунтування педагогічних умов цілеспрямованого педагогічного впливу позаурочної предметно-перетворювальної діяльності на процес формування активної трудової позиції в учнів 5 – 11 класів;

- визначення основних чинників, що впливають на формування активної трудової позиції в школярів;

– перевірка ефективності експериментальної методики у підвищенні рівня трудової активності учнів 5 – 11 класів.

Відповідно до загальної гіпотези нами була висунута робоча гіпотеза: якщо у зміст позаурочної трудової предметно-перетворювальної діяльності учнів 5 – 11 класів буде входити розроблена нами система педагогічного впливу на формування активної трудової позиції в учнів і визначені методи та прийоми роботи, то можна очікувати наступний результат:

– кожен школяр, який вибрав особистісно значущий вид предметно-перетворювальної діяльності, має можливість застосувати свої знання на практиці і виявити при цьому творчість, самостійність, одержати задоволення від праці;

– у школярів сформується певні позитивні мотиви, які будуть виявлятися у бажанні брати участь у різних видах предметно-перетворювальної діяльності і насамперед у таких, як добродійність, милосердність, природоохоронна діяльність;

– наявність високого рівня трудової активності позитивно вплине на емоційний стан учнів при виконанні трудових завдань у процесі позаурочної предметно-перетворювальної діяльності;

– у загальноосвітній школі буде здійснюватися цілеспрямоване управління процесом формування активної трудової позиції школярів у позаурочній предметно-перетворювальної діяльності.

Організуючи формуючий експеримент, ми, перш за все, визначили конкретні класи, познайомились із вчителями, налагодили контакти та ознайомили їх з експериментальними програмами, пояснили мету, хід і завдання експериментальної роботи, запропонували їм розроблені методичні рекомендації для формування трудової активності учнів, свої розробки конкретних занять.

Для перевірки ефективності запропонованих та розроблених нами програм ми вибрали експеримент як метод дослідження.

Для збору і фіксації даних ми використовували ті ж прийоми збору і фіксації показників, що й при проведенні констатуючого експерименту (п. 1.3), оскільки в обох випадках нас цікавили одні й ті ж фактори, що визначають рівень активної трудової позиції учнів. Також це дає можливість легко порівняти дані констатуючого і формуючого експерименту.

При проведенні дослідження ми намагалися не лише спостерігати динаміку активної трудової позиції учнів, а й взаємодію компонентів складового елементу активної трудової позиції – трудової активності (афективного, когнітивного, аксіологічного і праксіологічного) у процесі позаурочної предметно-перетворювальної діяльності. Передусім приділяли увагу розвитку цих компонентів в учнів у процесі праці. У ході експериментального дослідження ми прийшли до висновку, що всі

ці компоненти, незважаючи на те, що кожен з них має свої особливості, взаємодоповнюють один одного, взаємопроникають.

Для розвитку афективного компоненту, тобто для розвитку емоційно-почуттєвого ставлення до праці, проводилися екскурсії в місцеві краєзнавчі музеї, майстерні народних умільців, де учні мали можливість не лише оглянути велику кількість виробів, а й спостерігати сам процес створення кошика із в'язанки лози, чи глечика з грудки глини. Це викликало у них не лише захоплення, а й бажання самим спробувати щось зробити чи удосконалити свій виріб. Так створювалися реальні передумови для майбутньої продуктивної діяльності.

Наступним кроком у розвитку афективного компоненту була організація виставок робіт учнів у класах чи школах. Діти, які не брали участі у роботі гуртків захоплювалися виробами своїх однолітків, оцінювали їх практичність, висловлювали свої думки з приводу баченого. У них виникало бажання самим навчитися виготовляти подібне. Такі виставки позитивно впливали на трудову активність учнів.

Розвиток когнітивного компоненту трудової активності потребував від керівника кропіткої роботи в ознайомленні учнів з трудовим процесом, тому перед початком будь-якої роботи школярів знайомили з технологією приготування матеріалу, інструментів та виготовлення виробу. На першій стадії роботи вони негативно сприйняли подачу теоретичного матеріалу, їм хотілося якнайшвидше взятися до роботи, але з часом вони переконалися в необхідності вивчення теорії, цікавістю слухали керівника гуртка і навіть самі готувалися до виступів. Щодо моральних норм і правил під час роботи, то у різновікових колективах часто важко встановити атмосферу товарищкості і доброзичливого ставлення до однокласників. Найбільш дієвим засобом згуртування колективу, як показав наш експеримент, було виконання колективних робіт. У групу ми намагалися включати дітей різного віку, а загальний результат залежав від роботи кожного члена групи. При такій організації діяльності учні швидко згуртовувались, проявляли товарищкість і відповідальність не лише за свою ділянку роботи, а й за кінцевий результат.

Аксіологічний компонент, який включає інтерес і потребу в діяльності, нами був врахований при формуванні груп учнів за видами діяльності. Кожен учень вибирав сам, що його цікавить, чим він хоче займатися і чому.

У процесі проведення формуючого експерименту ми звертали найбільшу увагу на формування праксіологічного компоненту трудової активності – рівень готовності до трудової діяльності, наявність досвіду і сформованість умінь і навичок.

У ході дослідження нами було виявлено, що більшість учнів, виявляючи готовність до роботи, мали на увазі лише моральну і фізичну

готовність, а досвід, уміння і навички у них або ж слабо розвинені, або ж відсутні зовсім. Тому при роботі з такими школярами ми використовували індивідуальний підхід, тобто завдання були диференційовані за рівнем складності. Для надання допомоги таким учням ми прикріплювали за ними більш знаючих і уміючих школярів, які ділилися своїми знаннями і вміннями. Це був впливовий засіб щодо формування активної трудової позиції як для тих, хто виділявся своїми вміннями і навичками (вони намагалися ще краще виконувати свою роботу, ще більше вдосконалити свої вміння), так і для слабших учнів (ті в свою чергу намагалися досягти такого ж результату, як і їхні товариші).

Опрацювавши динаміку формування активної трудової позиції учнів, визначивши чинники, які впливають на її розвиток, ми з'ясували, що цей процес є складним і багатограним, що мети можна досягти лише при комплексному взаємовпливі на особистість школяра через систему виховних дій, які впливають на формування їхньої активної трудової позиції у позаурочній предметно-перетворювальній діяльності.

Після проведення формуючого експерименту ми констатували значні зміни у кількісному розподілі учнів за рівнями сформованості трудової активності (таблиця 2.3).

Порівнюючи дані на початку експерименту та в кінці видно, що значно знизився нульовий та низький рівні (у 5 та 11 класах учнів з нульовим рівнем активності взагалі немає), підвищився високий та середній рівні трудової активності.

Це свідчить про те, що запропонована нами модель позаурочної предметно-перетворювальної діяльності успішно пройшла апробацію і показала позитивні результати.

Таблиця 2.3.

**Порівняльна характеристика рівнів трудової активності учнів
5–11 експериментальних класів**

Клас, к-сть учнів	Рівні							
	На початку експерименту				В кінці експерименту			
	нульовий Абс. %	низький Абс. %	середній Абс. %	високий Абс. %	нульовий Абс. %	низький Абс. %	середній Абс. %	високий Абс. %
5 клас 93	7,4 (7)	13,9(13)	46,2(43)	32,5(30)	–	5,4(5)	52,7(49)	41,9(39)
7 клас 89	6,7(6)	20,2(18)	43,9(39)	29,2(26)	1,1(1)	6,7(6)	50,6(45)	41,6(37)

9 клас 91	5,5(5)	18,7(17)	50,5(46)	25,3(23)	1,1(1)	5,5(5)	59,3(54)	34,1(31)
11 клас 92	3,3(3)	14,1(13)	45,6(42)	37(34)	–	4,3(4)	48,9(45)	46,8(43)
Всього 365	5,7(21)	16,7(61)	46,6(170)	31(113)	0,5(2)	5,5(20)	52,9(193)	41,1(150)

Для кращого сприйняття і порівняння перенесемо ці значення на діаграму (рис. 2.4).

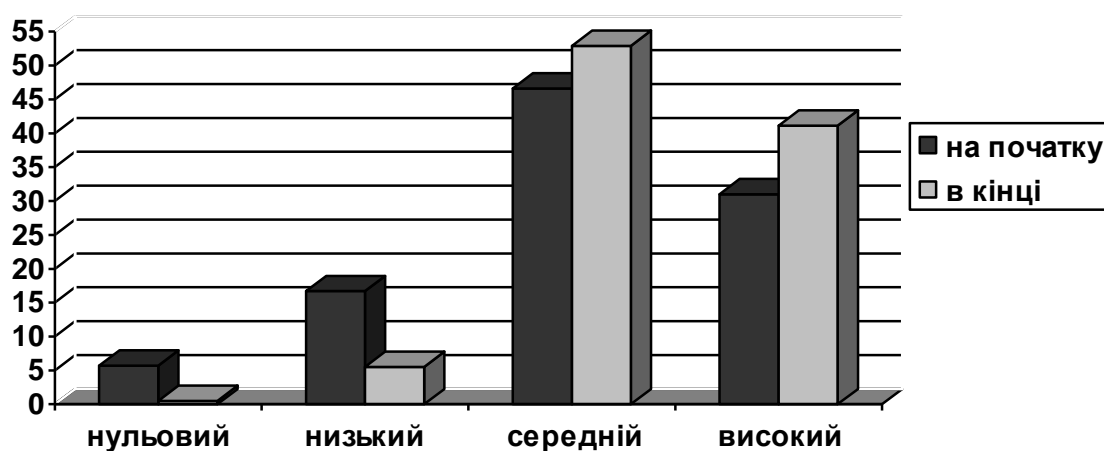


Рис. 2.4. Динаміка трудової активності учнів 5 –11 експериментальних класів

На діаграмі добре видно, як змінилися показники рівнів трудової активності в учнів. Лише 0,5% складають школярі, що мають нульовий рівень, більш ніж в два рази зменшився показник низького рівня (від 16,7% до 5,5%), і, що більш приємно, значно підвищилися показники середнього та високого рівнів (відповідно 46,6% до 52,9% та 31% до 41,1%).

Для порівняння введемо дані, отримані через той самий проміжок часу в контрольних класах (табл.2.4). Як бачимо, у контрольних класах, де позаурочна предметно-перетворювальна діяльність організовувалась за старими планами, традиційно відсотковий показник рівнів трудової активності школярів майже не змінився. Тобто така організація предметно-перетворювальної діяльності не впливає на формування активної трудової позиції учнів (рис. 2.5).

Таблиця 2.4.
**Порівняльна характеристика рівнів трудової активності учнів
 5–11 контрольних класів**

Клас, к-сть учнів	Рівні							
	На початку експерименту				В кінці експерименту			
	нульовий Абс. %	низький Абс. %	середній Абс. %	високий Абс. %	нульовий Абс. %	низький Абс. %	середній Абс. %	високий Абс. %
5 клас 86	9,3 (8)	25,6(22)	41,9(36)	23,2(20)	5,8(5)	18,6(16)	48,9(42)	26,7(23)
7 клас 66	19,7(13)	24,2(16)	28,8(19)	27,3(18)	15,1(10)	21,2(14)	33,3(22)	30,3(20)
9 клас 94	14,9(14)	9,6(9)	47,9(45)	27,6(26)	11,7(11)	7,4(7)	52,2(49)	28,7(27)
11 клас 93	4,3(4)	22,6(21)	39,8(37)	33,3(31)	2,1(2)	18,3(17)	44,1(41)	35,5(33)
Всього 339	11,5(39)	20,1(68)	40,4(137)	28,0(95)	8,4(28)	15,9(54)	45,3(154)	30,4(103)

Як видно на графіку, деякі зміни у розподілі рівнів трудової активності все ж відбулися і в учнів контрольних класів, але це пов'язано, насамперед, із розвитком самих учнів, визначенням їхніх інтересів, здібностей тощо.

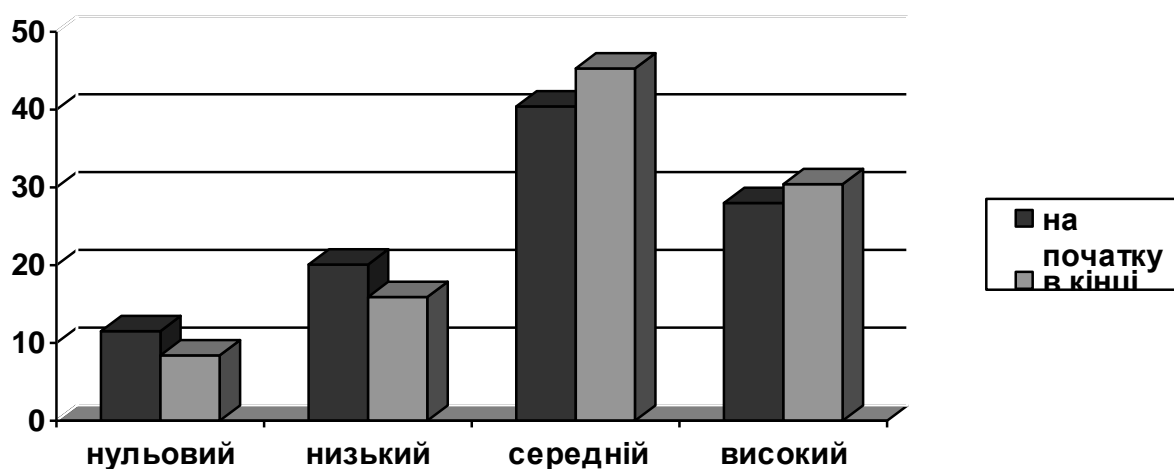


Рис. 2.5. Динаміка трудової активності учнів 5–11 контрольних класів

Під час проведення формуючого експерименту нас цікавило також і те, учні якого класу найбільш сприятливі до виховного впливу (рис.2.6).

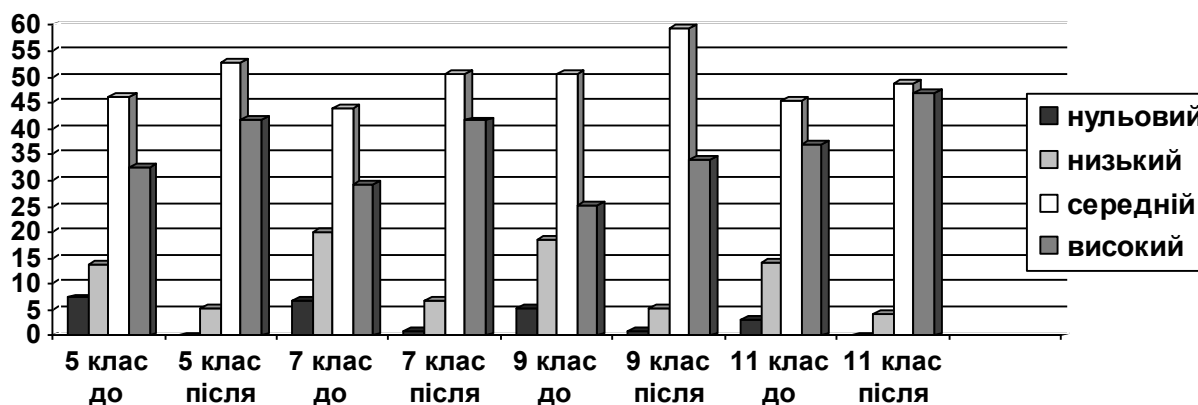


Рис. 2.6. Динаміка рівнів трудової активності учнів 5–11 експериментальних класів до та після формуючого експерименту

На діаграмі видно, що, починаючи з п'ятого класу, кількість учнів з низьким рівнем трудової активності постійно зменшується (5 кл. – на 7,5%, 7 кл. – на 13,5%, 9 кл. – на 13,2 %, 11 кл. – на 11,8%). Відповідно зростає і середній рівень активності (5 кл. – на 6,5%, 7 кл. – на 6,7%, 9 кл. – на 8,8%, 11 кл. – на 3,3%) . Значно зріс високий рівень (5 кл. – на 9,4%, 7 кл. – на 12,4%, 9 кл. – на 8,8%, 11 кл. – на 9,8%). Після проведення експерименту відсутні показники нульового рівня у 5 та 11 класах. У п'ятому класі нульовий рівень знизився з 7,4% , а у одинадцятому – 3,3%. Це свідчить про позитивний вплив запропонованих нами методик для формування активної трудової позиції учнів. Наявність нульового рівня у 7 та 9 класах можна пояснити віковими особливостями дітей цієї категорії (див.п.1.3).

Серед досліджуваних найвищий відсоток підвищення рівнів трудової активності в учнів 5 і 11 класів. Учні п'ятого класу уважно і серйозно ставляться до порад батьків і дорослих, намагаються робити все найкраще, з відповідальністю, старанністю. Учні 11 класів найбільш повно відчують потребу в корисній діяльності, мають певний досвід, визначилися зі своїми інтересами. Але найголовніше, в чому вони переконалися, що їхня праця потрібна і її поважають.

Учні 7–9 класів не так довіряють слову дорослих, усе починають піддавати сумніву. У цьому віці дещо падає й авторитет батьків. Тому перед початком експерименту серед дітей цих класів було найбільше тих, які знаходились на нульовому і низькому рівні сформованості трудової активності. Наприкінці експерименту кількість таких школярів

значно знизилась, відповідно збільшився і відсоток учнів, що мають середній та високий рівень трудової активності.

На рисунку 2.4 також добре видно, що після проведення формуючого експерименту найбільше зріс відсоток учнів високого рівня трудової активності (на 10,1%). За час експерименту вони набули міцних знань, умінь та навичок, навчилися працювати у колективі, допомагати друзям, проявляти ініціативу і творчість тощо.

Значно зменшилась також кількість школярів з нульовим та низьким рівнем активності (відповідно на 6,3% та 11,2%). Цей перехід учнів на вищі рівні більш інтенсивний, тому що не потребує від них таких емоційних, інтелектуальних, практичних зусиль, як при переході на високий рівень активності.

У ході експерименту ми також дослідили зміну мотивів трудової діяльності учнів як контрольних, так і експериментальних класів. Проаналізувавши відповідні тести за методикою “Вибір із запропонованих мотивів” (які ми використовували на початку експерименту для визначення значущих мотивів трудової діяльності учнів), ми отримали наступні дані (табл.2.5).

На початку експерименту тестування показало, що з 597 учнів 18,3% мають ВМ (внутрішні мотиви), 48,8% – ЗПМ (зовнішні позитивні мотиви) і 32,9% – ЗНМ (зовнішні негативні мотиви) (табл.2.2).

Таблиця 2.5.

Розподіл учнів 5–11 класів за видами мотивів

Види мотивів	Експериментальний клас		Контрольний клас	
	до	після	до	після
ВМ	19,1%	61,1%	18,7%	19,2%
ЗПМ	43,7%	26,3%	48,1%	53,1%
ЗНМ	37,2%	12,6%	33,2%	27,7%

Результати дослідження показали, що в експериментальних класах значно збільшився відсоток учнів (на 42%), які обрали внутрішні мотиви трудової діяльності “навчитись чомусь новому”, “проявити свої здібності” і “почуття обов’язку та відповідальності”, у контрольних класах цей показник майже не змінився (на 0,5%). У контрольних класах все ж переважають зовнішні позитивні мотиви – 53,1% (отримати гарну оцінку, похвалу, виділитися серед товаришів). У експериментальному класі відсоток таких учнів навпаки зменшився на 17,4%. На третьому місці у такому класі після впровадження наших методик – зовнішні негативні мотиви – 12,6% (“не хочу неприємностей”, “не хочу отримувати погані оцінки”), а у

контрольному класі цей мотив серед учнів знаходиться на другому рейтинговому місці.

Аналіз динаміки формування в школярів активної трудової позиції на початку експерименту та в кінці дозволяє зробити висновок, що зміст, форми, методи організації позаурочної предметно-перетворювальної діяльності, індивідуальний підхід та диференціація завдань відповідно до рівня розвитку трудової активності кожного учня, врахування їхніх інтересів, потреб тощо позитивно впливають на формування цієї особистісної якості.

У цілому проведена експериментальна робота підтвердила робочу гіпотезу дослідження. Представлена нами модель позаурочної предметно-перетворювальної діяльності учнів у формуванні активної трудової позиції є ефективною.

ВИСНОВКИ

На основі результатів дослідження було зроблено наступні висновки:

1. Теоретично обґрунтовано та експериментально доведено актуальність формування активної трудової позиції учнів, що обумовлено сучасним економічним станом, низьким рівнем трудової культури суспільства, перевагою комерційного підходу до мотивації праці, що гальмує вироблення цієї якості в школярів у позаурочній діяльності навчальних закладів.

2. На основі вивчення психолого-педагогічної літератури розкрито сутність поняття “активна трудова позиція”, що розглядається нами як одна із найзагальніших морально-трудовак якостей особистості, результат інтеграції всіх духовних, соціальних та психофізичних функцій людини, суб’єктивного сприйняття нею навколишнього світу, оцінки власних ресурсів, волі, емоційного ставлення до трудової діяльності. Активна трудова позиція визначається як результат трудового виховання, що концентрує усвідомлений особистістю загальнозначущий обов’язок трудитися для себе і на користь суспільству.

3. Встановлено, що провідним індикатором сформованості активної трудової позиції учнів є їх трудова активність, яка трактується нами як стійке особистісне утворення динамічного характеру, що є не окремою рисою особистості, а її інтегральною якістю, що складається з комплексу емоційних, інтелектуальних, характерологічних властивостей і якостей, які проявляються у вільній, свідомій, ініціативній, предметно-перетворювальній діяльності. Трудова активність як цілісне утворення є складною категорією, що виступає у єдності двох аспектів: зовнішнього (ставлення до різних видів предметно-перетворювальної діяльності) і внутрішнього (якостей особистості, необхідних для участі у цих видах діяльності).

4. Досліджено, що основними компонентами активної трудової позиції є: афективний – включає емоційно-почуттєве ставлення до праці, емоційне задоволення від праці та її результатів; когнітивний – містить знання трудового процесу, його ресурсного забезпечення, наявність необхідних знань, культури праці, норм і правил поведінки під час виконання роботи; аксіологічний – інтерес і потреба в предметно-перетворювальній діяльності, оцінка свого ставлення до праці, місця у суспільній діяльності, система ціннісних орієнтацій особистості, її соціальні установки та праксіологічний – рівень готовності до творчої трудової діяльності, наявність досвіду в творчій праці, рівень сформованості трудових умінь і навичок, самостійність.

За означеними компонентами обґрунтовано рівні прояву трудової активності: високий, середній, низький та нульовий.

5. Формування активної трудової позиції в учнів є дієвим як для підлітків (цей період характеризується найвищою готовністю до

вироблення ставлення до навколишнього світу, формуванням поглядів, інтересів та інших новоутворень), так і для учнів старших класів (саме в цей період відбувається процес самовизначення – вибір майбутньої професії, сфери майбутньої професійної діяльності).

6. З'ясовано основні чинники, що впливають на формування у школярів активної трудової позиції (потреби, інтереси, переконання, ціннісні орієнтації, нахили, вибір майбутньої професії).

7. Розроблено і експериментально перевірено педагогічну модель формування в учнів 5–11 класів активної трудової позиції у позаурочній предметно-перетворювальній діяльності, яка включає в себе: мету, завдання, принципи, засоби, зміст, форми, методи та результат.

8. Ефективними технологіями організації позаурочної предметно-перетворювальної діяльності є, як засвідчило проведене нами дослідження, проектна технологія та технологія колективних творчих справ. Проектна технологія розглядається нами як практика особистісно орієнтованої позаурочної предметно-перетворювальної діяльності в процесі конкретної праці учня, на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів. Метою проектно-технологічної діяльності школярів є створення ними проекту (продукт чи послуга), що розглядається нами як самостійно розроблений і виготовлений учнем від ідеї до її втілення, володіє суб'єктивною чи об'єктивною новизною і має особистісну чи соціальну значущість, в результаті чого на кожному етапі створення виробу творча активна діяльність школярів вимагає від них використання набутих знань, умінь і навичок, цим самим підвищуючи їхній творчий потенціал.

Технологія колективних творчих справ є найбільш доцільною під час організації і проведення добродійної, милосердної діяльності та природоохоронної роботи з метою формування у школярів активної трудової позиції та включає такі етапи: підготовчий, планування добродійної справи, підготовки, її проведення та підбиття підсумків.

9. Встановлено, що важливим механізмом формування активної трудової позиції учнів виступає взаємодія зовнішніх стимулів і внутрішніх мотивів. Зовнішні стимули – зміст позаурочної предметно-перетворювальної діяльності, форми організації діяльності тощо. Внутрішні мотиви – бажання навчитись новому, показати свої вміння і здібності і т.д.

10. Теоретично обґрунтовано та експериментально доведено, що ефективність процесу формування активної трудової позиції у процесі позаурочної предметно-перетворювальної діяльності підвищиться за умов: включення учнів у різні види позаурочної предметно-перетворювальної діяльності; зміст предметно-перетворювальної діяльності буде передбачати індивідуалізацію та диференціацію видів, форм і методів трудової діяльності школярів, тобто забезпечувати реалізацію особистісно орієнтованого підходу; позаурочна діяльність повинна бути чітко

організована, спланована, проконтрольована, бути цікавою і посильною для школярів (відповідати їхнім віковим особливостям); результатом має бути продукт, що має певну суспільну або особисту цінність; позаурочна діяльність повинна сприяти розвитку виконавських та організаторських умінь та навичок; разом з учнями активну участь будуть брати спеціалісти, батьки, вчителі.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективним є дослідження процесу формування активної трудової позиції в учнів під час кожного з видів предметно-перетворювальної діяльності, у процесі трудового навчання і в сім'ї.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.О. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1981. – 155 с.
2. Акимов В.В., Неустроев Н.Д. Производительный труд сельских школьников: педагогические аспекты /Якутский государственный ун-т М.М. Амосова. – М.: Academia, 2001. – 132 с.
3. Активная жизнедеятельность личности: (Экономические аспекты) / В.И. Дриц, и др; научн. ред. З.И. Гиоргидзе. – Минск: Наука и техника, 1985. – 127 с.
4. Активность. Как её развивать?: Сб. научн. трудов. - Кемерово, 1974. – 176 с.
5. Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии /Под ред. Ф.И. Иващенко, Я.Л. Коломинского. – Минск: Высшая школа, 1980. – 176 с.
6. Альберт М., Мескон М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. – М.: Дело, 1992. – 369 с.
7. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 340 с.
8. Антонин Ю.М. Общество: системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
9. Антонюк Т.А. Социальное проектирование //Некоторые методологические аспекты. – Минск: Наука, 1987. – 264 с.
10. Ануфриев Е.А. Социальная роль и активность личности. – М.: Изд-во МГУ, 1974.– 152 с.
11. Ануфриев Е.А. Социальный статус и активность личности: Личность как объект и субъект социальных отношений. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 287 с.
12. Анурий В.Ф. Потребность в труде как основа гармонического развития личности: – Автореф. дис.... канд. филос. наук. – Горький, 1985. – 20 с.
13. Арефьев Г.С. Социальная активность //Проблема субъекта в социальной практике и познании. – М.: Наука, 1974. – 106 с.
14. Архангельский Л.М. Нравственное воспитание и формирование нового человека //Вопросы философии. – 1974. – №2. – С.24.
15. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности: методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 96 с.
16. Атутов П.Р. Трудовая подготовка школьников. – М.: Просвещение, 1987. – 244 с.
17. Берштейн Н.А. На путях к биологии активности //Вопросы философии. – 1965. – №10. – С. 36-41.

18. Бех І.Д. Виховання особистості //Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003. – 277 с.
19. Бех І.Д. Наукове розуміння особистості як основа ефективності виховного процесу //Початкова школа. – 1998. – № 1. – С. 2-6.
20. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання.: Науково-метод. Посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204с.
21. Бех І.Д. Праця – головний вихователь школярів: Психологічний аспект трудового виховання молодших школярів. – К., 1983. – 32 с.
22. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологические исследования. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
23. Богословский В.В. Мотивы и их место в развитии личности школьника //Психология воспитания школьника. – Л.: ЛГПИ, 1974. – С. 33–50.
24. Бондар В.М. Будьмо милосердними //Шкільний світ. – 2003. – №11. – С.5.
25. Боришевський М.Й. Праця у становленні громадянина //Початкова школа. – 1997. – № 2. – С. 44–18.
26. Бутузов И.Д. Чтобы каждый школьник был активным //Народное образование. – 1989. – № 11. – С. 52–54.
27. Вишняк А.И. Взаимосвязь трудового потенциала личности и системы ее потребностей: Дис...канд. филос. наук. – К., 1982. – 196 с.
28. Воспитание школьников во внеучебное время: Сборник метод. материалов в помощь организаторам внеклассной и внешкольной воспитательной работы с учащимися /Под ред. Л.К. Балясной. – М.: Просвещение, 1980. – 189 с.
29. Галузник В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка. Навчальний посібник. – Вінниця, 2001. – 230 с.
30. Галузинський В.М. Індивідуальний підхід у вихованні учнів. – К.: Радянська школа, 1987. – 255 с.
31. Гетта В.Г. Роль праці у вихованні школярів. – Київ, 1982. – 16 с.
32. Глущенко А.Г. Трудовое воспитание младших школьников во внеклассной работе: Книга для учителя начальных классов. – М.: Просвещение, 1985. – 159 с.
33. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
34. Гордин Л.Ю. Методологические проблемы педагогического стимулирования //Сов. педагогика. – 1974. – № 10. – С. 24-32.
35. Гребенников Р.В. Потребности личности: проблемно-целевой подход. – Мн.: Беларусь, 1978. – 223 с.
36. Гришай І.Я. Деякі питання наукової організації позаурочної роботи з учнями //Рідна школа. – 1995. – № 2. – С.71-75.
37. Давидов В.В. Вікова психологія і теорія сучасного дитинства //Рад. школа. –1980. – № 10. – С. 48-52.

38. Дем'янюк Т.Д., Первушевська І.О. Нові технології позашкільної освіти і виховання. – Рівне: Волинські обереги, 2000. – 351 с.
39. Державна національна програма "Освіта" /Україна ХХІ століття/ // Освіта. – 1993.– №44.
40. Державні стандарти базової і повної середньої освіти /Проект. Освітня галузь "Технологія" //Сільська школа України. – 2003. – №6. – С.34–36.
41. Дилигенский Г.Г. Проблемы теории человеческих потребностей //Вопросы философии. – 1976. – № 9. – С.30-43.
42. Довбуш Р.А. Способность к труду. О воспитании способности к труду у детей. – К.: Политиздат, 1988. – 110 с.
43. До моря мар'янівські учні їздять за кошти, які вони заробили самі. //Сільська школа. – 2004. – № 19-20. – С.3.
44. Ершов А.А. Взгляд психолога на активность человека. – М.: Луч, 1991. – 159с.
45. Ефимов В.Т., Косолапов С.М. Формирование активной жизненной позиции – цель морального воспитания. – М.: Мысль, 1977. – 166 с.
46. Задесенень М.П. Вікові особливості розвитку та виховання дітей. – К.: Рад. школа, 1973. – 152 с.
47. Закатнов Д.О. Прогностично-профільна підготовка гімназистів до оволодіння майбутньою професією //Рідна школа. – 2005. – № 3. – С.7-9.
48. Закон України "Про освіту" //Освіта. – 1996. – 21 серпня.
49. Замфир К. Удовлетворенность трудом: Мнение социолога.: Пер. с рум. – М.: Политиздат, 1983. – 142 с.
50. Зеленков Б.И. Взаимосвязь моральных и материальных стимулов к труду //Управление. Коллектив. Личность. Социальные аспекты управления производственным коллективом: Ученые записки Горьковского университета. – Вып. 103. Серия: Социология. – Горький, 1970.-С. 148-161.
51. Золотухин Д.С. Трудовое воспитание сельских школьников. – М.: Просвещение, 1996. – 190 с.
52. Иванчук Н.В. Социалистические проблемы изучения потребностей: Курс лекций.– Свердловск: Уральский ун-т, 1975. – 135 с.
53. Иващенко Ф.И. Психология трудового воспитания. – Минск, 1981. – 159 с.
54. Иващенко Ф.И. Труд и развитие личности школьников: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 92 с.
55. Изард К. Эмоции человека: Пер. с англ. – М.: Из-во Московского ун-та, 1980. – 439 с.
56. Ильин Е.А. Мотивы человека: теория и методы изучения. – К.: Вища школа, 1998.– 290с.

57. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект: Учебн. пособие. – Москва-Белгород: Веземца, 1992. – 102 с.
58. Каган М.С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
59. Каиров И.А. Педагогический словарь. – М.: Педагогика, 1970. – Т.1. – 424 с.
60. Калініченко Н.А. Формування інтересу до праці в сільському господарстві. – К.: Рад. школа, 1980. – 109 с.
61. Капто О.С. Идейная закалка личности. – К.: Молодь, 1986. – 302 с.
62. Кветной М.С. Человеческая деятельность: сущность, структура, типы. Социологический аспект. – Саратов, 1974. – 223 с.
63. Кикнадзе Д.А. Потребности. Поведение. Воспитание. – М.: Мысль, 1968. – 148 с.
64. Киричук О.В. Педагогіка школи. – М., 1977. – 121 с.
65. Киричук О.В. Саморегуляція і прогнозування соціальної поведінки особистості. – Л., 1979. – 264 с.
66. Киричук О.В. Формування в учнів активної життєвої позиції. – К.: Рад. школа, 1979. – 136 с.
67. Киричук О.В., Карпенко З.С. Формування суспільної активності особи: передумови і зміст процесу //Рад школа. – 1986. – № 7. – С.57-63.
68. Кичатинов Л.П. Формирование мотивов деятельности школьников: Учебное пособие. – Иркутск, 1989. – 187 с.
69. Коберник Г.І. Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах: теорія й методика: Монографія. – К.: Наук. світ, 2002. – 231 с.
70. Коберник О.М. Навчально-виховний процес у сільській загальноосвітній школі: сутність, проектування, організація. – К.: Знання, 1999. – 294 с.
71. Коберник О.М. Організація життєдіяльності учнів сільської школи. – К.: “Міжнародна фінансова агенція”, 1998. – 92 с.
72. Коберник О.М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі. – К.: Науковий світ, 2001.–183с.
73. Коберник О.М. Психолого-педагогічне проектування виховного процесу в сільській загальноосвітній школі: Автореф. дис... д-ра пед. наук. – К., 2000. – 34с.
74. Коберник О.М. Трудова активність учнів як індикатор ефективності трудового виховання в школі //Трудова підготовка в закладах освіти. – 1999.– № 1.– С.41-43.

75. Коберник О.М., Ящук С.М. Методика організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання. – Умань: УДПУ, 2001. – 80 с.
76. Кобзар Б.С. Позакласна та позашкільна виховна робота. – К., 1973. – 146 с.
77. Ковалёв А.Г. Психология личности. – М., 1970. – 186 с.
78. Ковалёв В.И. Мотивы поведения и деятельности. – М.: Наука, 1988. – 192с.
79. Коган В.З. Понятие активности личности как категория социальной психологии личности. – М.: Мысль, 1977. – 314 с.
80. Колот А.М. Мотивація, стимулювання й оцінка персоналу: Навчальний посібник /Київський нац. економ. ун-т, К., 1998. – 224 с.
81. Колотилов В.В. Внеурочная работа по технике и труду. – Киров, 1989. – 160 с.
82. Комаров Е.Г. Развитие социальной активности рабочей молодежи в процессе коммунистического строительства: Автореф. дис... канд. филос. наук. – М., 1972. – 26 с.
83. Коменский Я.А. Велика дидактика //Вибрані педагогічні твори: В 3-х т. – К.: Рад. школа, 1940. – Т.1. – 248 с.
84. Кононко Е.Л. Трудовое воспитание детей в семье. – К.: Рад. школа, 1988. – 128с.
85. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти //Інф. збірник МО України. – 1996. – № ІЗ.
86. Концепція сучасного українського виховання //Освіта. – 1996. – 18 вересня.
87. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 609 с.
88. Копачов І.П. Школа і формування активної життєвої позиції в учнів. – К., 1978. – 47 с.
89. Кравченко Л.В. Активна життєва позиція як показник соціально-духовної зрілості особистості. //Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді): Збірник наукових праць. – К.: ВіРА Інсайт, 2001. – Кн. І. – С.71-77.
90. Кравченко Л.В. Індивідуальний підхід у формуванні трудової активності підлітків. //Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми: Збірник наукових праць. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2003. – С.123-126.
91. Кравченко Л.В. Моральні та матеріальні стимули як основні чинники формування трудової активності учнів //Зб. наук. праць УДПУ. – К.: Науковий світ, 2002. – С.143-150.

92. Кравченко Л.В. Психолого-педагогічна діагностика трудової активності //Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2004. – № 3. – С.155 – 160.
93. Кравченко Л.В. Фактори формування трудової активності учнів. //Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції “Розвиток особистості в системах трудової та професійної підготовки молоді”. – Кривий Ріг, 2002. – С.76 – 82.
94. Кравченко Л.В. Формування готовності учнів сільської школи до праці у сучасному агропромисловому виробництві в процесі предметно-перетворювальної діяльності: Психолого-педагогічні проблеми сільської школи //Збірник наукових праць УДПУ. – К.: Міленіум, 2004. – С. 91-98.
95. Кравченко Л.В. Формування у підлітків потреби в праці: Збірник наукових праць УДПУ. – К.: Науковий світ, 2001.– С. 88-96.
96. Крутецький В.А. Психология обучения и воспитания учащихся. – М.: Просвещение, 1976. – 156 с.
97. Куделин Е.Г. Труд – потребность и радость жизни. – М.: Мысль, 1966. – 197 с.
98. Кузь В.Г. Формування готовності учнівської молоді до самостійної трудової діяльності. – К., 1992. – 147 с.
99. Кутьев В.О. Внеурочная деятельность школьников. – М.: Просвещение, 1983.– 189 с.
100. Лавриненко В.Н. Проблема социальных интересов. – М.: Мысль, 1978. – 188 с.
101. Лавриненко Н.В. Роль семьи в трудовом воспитании. – К.: Наук. думка, 1988. – 64 с.
102. Лавриненко Н.В., Небожко В.С. Роль семьи в трудовом воспитании. – К., 1988. – 89 с.
103. Левківський М.В. Ставлення школярів до праці: традиції та проблеми формування. – К.: НДІ педагогіки, 1993. – 150 с.
104. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. – М.: Просвещение, 1961. – 227 с.
105. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, сознание //XVIII Международный психологический конгресс. Симпозиум № 13. – М., 1965. – 37 с.
106. Леухин Б.Д. Семья и выбор профессии. – Йошкар-Ола, 1986. – 78 с.
107. Лебедев Д.В. Методична розробка заняття у творчому об’єднанні “Макетування та конструювання транспортної техніки” //Трудова підготовка у закладах освіти. – 2003. – № 2. – С.38.
108. Литовко С.І. Диференційований та індивідуальний підхід до учнів. //Початкова школа. – 1988. – № 10. – С.10-15.

109. Лукин Н.С. Роль труда в формировании личности школьника. – М.: изд. АПН РСФСР, 1972. – 184 с.
110. Майданник С.А. Орієнтири трудової зрілості. – К.: Рад. школа, 1985. – 98 с.
111. Мазур П. Родинне трудове виховання //Рідна школа. – 2000. – № 6. – С.21-23.
112. Макаренко А.С. Воспитание в труде – М., Молодая Гвардия, 1955. – 199 с.
113. Макаренко А.С. Книга для родителей. – М., Правда, 1985. – 448 с.
114. Макаренко А.С. Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе //Сочинения: В 7-ми т. – М.: АПН РСФСР, 1958. – Т.5. – 588 с.
115. Макаренко А.С. Проблемы шкільного радянського виховання (лекції). //Твори: в 7-ми т. – К., 1954. – Т.5. – 603 с.
116. Мальковская Т.Н. Воспитание учащихся в процессе трудового обучения. – М.: Просвещение, 1986. – 145 с.
117. Маркін В.Н. Взаємодія ідейно-політичного, трудового і морального виховання особистості: Дис... канд. філос. наук. – М., 1979. – 201 с.
118. Марлова А.Н. Формирование мотивации учеников в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – 239 с.
119. Марьенко И.С. Комплексный подход к постановке всего дела воспитания и его роль в формировании активной жизненной позиции подрастающего поколения //Советская педагогика. – 1979. – № 10. – С.124.
120. Михайлов Н.И. Потребности личности: проблемы формирования. Учебн. пособие по спецкурсу. – Челябин. ГПИ, 1981. – 99 с.
121. Мойсеюк Н.Є. Не з примусу, а з інтересу //Педагогіка і психологія. – 1990. – № 2. – С.15-19.
122. Мордкович В.Г. Активность как философская категория //Управление. Коллектив. Личность. Социальные аспекты управления производственным коллективом: Ученые записки Горьковского ун-та. – Вып. 103. Серия:Социология. – Горький, 1970. – С.30-31.
123. Назимов И.М. Отношение личности к труду и ее производственная активность //Международный социологический конгресс. Варна. – М., 1970. – С.41-53.
124. Найн А.Я. Формування трудової активності молоді //Педагогіка і психологія. – 1993. – № 4. – С.49-51.
125. Низимов Р.А. Творческая активность учащихся в труде. – Казань, 1971. – 111 с.
126. Нюдюрмагомедов А.Н. Единство учебной и внеучебной деятельности учащихся: Пособие для учителей /Дагестанский пединститут. – Махачкала, 1987. – 72 ст.

127. Общая психология /Под ред. А.В. Петровского. – М., 1976. – 269 с.
128. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1986. – 798 с.
129. Орієнтовний зміст виховання в національній школі: Методичні рекомендації /За ред. Є. І.Коноваленко. – К.: ІЗМН, 1998. – 136 с.
130. Основи національного виховання: Концептуальні положення. /За ред. В.Г.Кузя, Ю.Д.Руденка, З.О.Сергійчук. – Умань, 1993. – 109 с.
131. Педагогика школы /Под ред. Г.И.Щукиной. – М.: Просвещение, 1977. – 189 с.
132. Педагогическая энциклопедия: В 4-х т. /Под ред. И.А.Каирова. – М.: Сов.энциклопедия, 1964. – Т.1. – 831 с.
133. Педагогічний словник /За ред. Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 638 с.
134. Педагогика /За ред. Ярмаченка М.Д. – К.: Вища школа, 1986. – 542 с.
135. Пестолоций И.Г. Избранные педагогические сочинения. В 3-х т. – М., Учпедгиз, 1936. – Т.1. – 350 с.
136. Петрова В.И. Воспитание всесторонне развитой личности школьника в процессе трудовой деятельности. – Кишинев, 1989. – 142 с.
137. Пирогов В.И. Формирование активной жизненной позиции школьников. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1982. – 144 с.
138. Подмарков В.Г. Методические проблемы стимулирования и мотивации труда //Вопросы философии. – 1979. – № 5. – С.58-62.
139. Позашкільна педагогіка: пошук і проблеми: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, Київ, 20-24 вересня 1994.: Тези доповідей та виступів./ Ін-т системат. досліджень освіти; [Редкол.: С.В.Кириленко та інші]. – К., 1995. – 261 с.
140. Поликаин С.И. Объекты полезного, производительного труда учащихся: Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1987. – 161 с.
141. Помиткін Е.О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти: Науково-методичний посібник. – К.: ВМН, 1996. – 164 с.
142. Принеси добро в долонях //Освіта України – № 41. – 2004. – С.3.
143. Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика: Монографія /Бербец В.В., Бербец Т.М., Дубова Н.В., та інші; За заг. ред. О.М. Коберника. – К.: Наук. світ, 2003. – 172 с.
144. Производительный труд школьников /Под ред. В.А. Полякова. – М., 1986. – С. 107.
145. Психология. Словарь /За ред. Петровского А.В. – М.: Политиздат, 1990. – 492с.
146. Психология современного подростка /Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
147. Расчетина С.А. Индивидуальный подход к подростку: В помощь лектору. – Л., 1988. – 16 с.

148. Рахматова М.Н. Становление социально-трудовой активности подростков в процессе их внеклассной деятельности: Автореф. дис... канд. пед. наук – Душанбе, 1998. – 19 с.
149. Роенко Л.М. Суть і структура трудової активності молодших школярів. //Збірник наукових праць УДПУ За ред. В.Г.Кузя. – К.: Знання, 1999. – 184 с.
150. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 362 с.
151. Рублевская Е.А. Проблемы воспитания трудовой активности у детей дошкольного возраста в истории советской педагогики (1917-1941): Автореф. Дис...канд. пед. наук. – Минск, 1992. – 24 с
152. Руденко Л.Д. Взаимодействие семьи и школы в воспитании потребности в труде у подростков: Дис... канд. пед. наук. – К., 1990. – 153 с.
153. Самсин А.М. Потребности как социальное явление /сущность, функции, типология/ – М., 1982. – 78 с.
154. Сидоренко В.К. Проектна методика як основа реалізації особистісно орієнтованого навчання. //Молодь і ринок. – 2004. – № 1. – С.19-25.
155. Сидоренко В.К. Проектно-технологічний підхід як основа оновлення змісту трудового навчання школярів. //Трудова підготовка. – 2004. – № 1. – С.2-5.
156. Словник української мови: В 2-х т. /За ред. І.К.Білодіда. – К.: Наукова думка, – 1970. – Т.1. – 799с.
157. Сокольников Ю.П. Общественно полезная деятельность как фактор формирования личности подростка. – Чебоксары, 1981. – 150 с.
158. Соловйов О.М. Факторы формирования трудовой активности //Вопросы философии и социологии. Вып. II. – Л.: изд. ЛГУ, 1970. – С.40-44.
159. Старовойтова Т.А. Воспитание трудовой активности у младших школьников в разновозрастном коллективе: Автореф.дис...канд. пед. наук. – Минск, 1989. – 21 с.
160. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. – К.: ІЗМН, 1997 – 232 с.
161. Степанова Н.А. Возрастание активности в период строительства коммунизма. Материалы межвузовской научной конференции. – Курск, 1968. – 58 с.
162. Сухарева Н.Н. Предпосылки превращения труда в потребность. – Мн. Наука и техника, 1984. – 80 с.
163. Сухомлинський В.А. Воспитание коммунистического отношения к труду. – М., 1959. – 54 с.
164. Сухомлинский В.А. Гармония трех начал //Журналист. – 1970. – № 8. – С.9.

165. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості //Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.1. – 599 с.
166. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості //Вибрані твори: В 5 –ти т. – К.: Рад. школа, 1976.– Т.2. – 639 с.
167. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину //Вибрані твори: В 5 ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.2. – 639 с.
168. Сучасна трудова та професійна підготовка шкільної молоді //Збірник наукових праць /П.І.Шевченко (заг .ред.): Криворізький державний педагогічний ін-т. Кафедра педагогіки і методики трудового та професійного навчання. – Кривий Ріг, 1998. – 166 с.
169. Сущенко Т.И. Основы внешкольной педагогики: Пособие для классных руководителей, педагогов внешкольных учреждений. – Минск Беларуская наука, 2000. – 222 с.
170. Сущенко Т.І. Позашкільна педагогіка: Навчальний посібник /Інститут системних досліджень освіти. – К., 1996. – 144 с.
171. Тарасенко В.И. Социальные потребности личности: формирование, удовлетворение, развитие /АПН УССР, Ин-т философ. – К.: Наук. думка, 1992. – 168 с.
172. Терехова Л.В. Трудове виховання дітей у сім'ї. – К., 1990. – 132 с.
173. Терещук Г.В. Загальні дидактичні основи індивідуального підходу до учнів //Трудова підготовка в закладах освіти. – 1997. – № 4. – С.28-33.
174. Тихонович В.О. Мотиви трудової активності особи /Теоретичні проблеми соціально-психологічного дослідження. – К.: Наукова думка, 1972. – 151 с.
175. Трудовая подготовка учащихся: проблемы и перспективы: Сб. научн. тр. /Отв. Ред. В.А. Поляков. – М., 1989. – 76 с.
176. Трудовая подготовка школьников /П.Р.Атутов, В.А.Кольней, С.У.Каклюга, И.Д.Чечель; Под ред. П.Р.Атутова. – К.: Радянська школа, 1987. – 224 с.
177. Трудовое обучение, воспитание, профориентация в условиях комплексного подхода: Сб. научн. трудов./Редкол.: В.Ф.Дробнис (отв. ред.) и др. – Волгоград, 1982. – 103 с.
178. Український радянський енциклопедичний словник: В 3-х т. – К.: Головна ред. УРЕ, 1986. – Т.1. – 751 с.
179. Унт И.Е. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 76 с.
180. Ушинський К.Д. Праця в її психічному і виховному значенні //Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. – К.: Рад. школа, 1983. – Т.1. – 479 с.

181. Ушинський К.Д. Рідне слово. Книга для тих, хто навчає //Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. – К.: Рад. школа, 1983. Т.2. – 543 с.
182. Файлузаев А.А. Понятие мотива личностью //Психологический журнал. – 1985. – № 4. – С. 87-96.
183. Философский словарь /Под ред. Дидье Жюша. – М., Международные отношения, 2000. – 544 с.
184. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Л.Ф. Ильичева. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
185. Філософський енциклопедичний словник / За ред. В.І. Шинкарук. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
186. Фіцула М.М. Педагогіка. Посібник. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2001. – 528 с.
187. Формирование активной жизненной позиции школьников: Сб. научн. трудов / Редкол.: М.И. Гарипов, Г.П.Ников (отв. ред.) и др. - Уфа: УГПИ, 1982. –94 с.
188. Формирование активной жизненной позиции школьников – цель нравственного воспитания /В.Г. Ефимов, С.М. Косолапов. – М.: Мысль, 1977. – 166 с.
189. Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука – учителю. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.
190. Харчев А.Г. Общественное воспитание сегодня и завтра. – М.: Знание,1978. – 314 с.
191. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 408 с.
192. Хорунжий Г.Ф. Человек: потребности, потребление, потребительство. – К.: Молодь, 1985. – 160 с.
193. Царгуш Ш.К. Воспитание потребности в труде у старшеклассников. – Сухуми, 1990 – 188 с.
194. Чамата П.Р. Психологічна готовність дітей до праці. – М., 1960. – 36 с.
195. Чебишева В.В. Психология трудового обучения: Методическое пособие для средних профессионально-технических училищ. – М.: Высшая школа, 1983. – 182 с.
196. Черный В.М. Социалистический образ жизни и формирование активных жизненных позиций. Дис...канд.филос. наук. – К., 1980. – 215 с.
197. Чехова З.Ф. Формирование активности младшего подростка. – Рига, 1988. – 57 с.
198. Чудинова И.М. Система потребностей личности как объект социального управления //Прогнозирование социальных потребностей. – М.,1976. – 182 с.
199. Чечель И. Метод проектов, или попытка избавить учителя от обязанности всезнающего оракула //Директор. – 2002. – № 3. – С.11.

200. Шаров Ю.В. О сущности и уровне развития потребности в труде у школьников //Сов. педагогика. – 1973. – № 2. – С.48-59.
201. Шевченко С.О. Сучасні підходи до організації виховної роботи у позаурочний час /Дніпропетровський ін-т освіти, Криворізький держ. пед. ін-т. – Д.: Промінь, 1989. – 92 с.
202. Шимановский Д.С. Моральное самосознание личности. – М.: Знание, 1986. – 63 с.
203. Шкільний майданчик на зароблені кошти //Сільська школа. – 2004. – № 13-14. – С.3.
204. Штольц Х, Рудольф Р. Как воспитывать нравственное поведение? :Кн. Для учителя: Пер. с нем. – М.: Просвещение, 1989 – 80 с.
205. Шуман В.П. Актуальные вопросы дидактики. Проблема стимулирования познавательной деятельности учащихся: Учебное пособие. – Владимир, 1975. – 106 с.
206. Щукин И.И. Роль деятельности в учебном процессе: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
207. Ядов В.А. Социологическое исследование: Методология, программа, методы. – М.: Политиздат, 1972. – 286 с.
208. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
209. Яценко А.І. Целеполагание и идеалы. – К.: Наук. думка, 1977. – 275 с.
210. Яшук С.М. Виконання основних етапів проектування на уроках трудового навчання //Трудова підготовка. – 2003. – № 2. – С.26.
211. Guilford J. P. Three faces of intellect. In: American psychologist, 19. 1959.
212. KleinM. La psychanalyse des enfants. – Paris, 1959, P.U.F.
213. Mather D. The C.S.E. A handbook for moderators. – London, 1965, Collins.
214. Spearman K. Les aptitudes de l'Homme. – Paris,1936, CNAM.
215. Wallon H. La psychologie scolaire. – Paris, 1953, P.U.F.
216. Wallon H. Les origines du caractère chez l'enfant. – Paris, 1973, P.U.F.

Додаток А
Орієнтовний тематичний план гуртка
 “Плетіння з природного матеріалу”

Програма передбачає навчання учнів мистецтву плетіння із сировини природного походження, що є елементом відродження народних трудових традицій.

Як і інші види декоративного мистецтва, плетіння несе інформацію про матеріали, формоутворення, композицію, орнамент, колорит, що були і є в колективній пам'яті людей багатьох поколінь. Воно охоплює естетичні погляди, звичаї, обрядові та етичні аспекти, що є важливим моментом при формуванні національної самосвідомості.

Плетені вироби завжди зберігали логічно доведені форми, чіткі пропорції, пластичність силуету, які притаманні найкращим зразкам народного мистецтва.

№ п/п	Тема заняття	К-сть годин	
		1-й рік	2-й рік
1.	Вступне заняття	2	2
2.	Сировина для плетіння. Технологія заготівлі матеріалу	2	2
3.	Види і прийоми плетіння	4	16
4.	Прийоми плетіння плетеної коси	4	6
5.	Технологія плетіння виробів об'ємної форми		34
6.	Види і техніка ажурного плетіння	20	16
7.	Прийоми плетіння складної мотузки		26
8.	Основи лозоплетіння	10	10
9.	Конструювання плетених виробів. Вироби плоскої форми. Вироби об'ємної форми	24	30
10.	Заключне заняття	2	2
11.	Всього годин	68	144

Додаток Б
Орієнтовний тематичний план гуртка
 “Основи художньої кераміки”

Керамічна справа багатогранна. Вироби із кераміки посідають важливе місце в побуті та різноманітних галузях народного господарства.

Для занять керамікою є достатньо матеріалу – глини – в будь-якому регіоні. Інструменти і знаряддя можна виготовити в навчальних майстернях. Вивчення цього виду мистецтва забезпечить позитивний розвиток і формування особистості, підготовку її до трудової діяльності у багатьох сферах виробництва, ефективно вплине на фізіологічне навантаження, загальний розвиток організму, творче мислення, виховання естетичних смаків та розуміння прекрасного.

Перший рік навчання

№ п/п	Тема заняття	К-сть годин
1.	Екскурсія на природу, до глиняного кар'єру	2
2.	Сировинні матеріали	2
3.	Технологія приготування керамічної маси та виготовлення виробів	4
4.	Формування керамічних іграшок	10
5.	Функціональні та композиційні вимоги до керамічних виробів	6
6.	Оздоблення керамічних виробів тисненням	6
7.	Формування керамічних виробів стрічковим способом	16
8.	Формування виробів спірально-кільцевим способом	10
9.	Формування виробів комбінованим способом	10
10.	Захист творчих проектів	2
	Всього годин	68

Другий рік навчання

№ п/п	Тема заняття	К-сть годин
1.	Народні ремесла	4
2.	Екскурсія до краєзнавчого музею	2
3.	Формування виробів на гончарному крузі	8
4.	Конструювання народної іграшкової скульптури	6
5.	Формування виробів на конічному і пірамідальному приладах	8
6.	Конструювання виробів з гранованими поверхнями	10
7.	Розписування керамічних виробів ангобами	10
8.	Конструювання за допомогою пристосувань посуду складної форми	10
9.	Декоративна пластика	6
10.	Модельно-формувальна справа	2
11.	Захист творчих проектів	2
	Всього годин	68

Додаток В
Орієнтовний тематичний план гуртка
 “Розпис на бересті”.

Берест – унікальний матеріал, який можна використовувати для художніх робіт, цінний своїми природними властивостями: гнучкістю, густиною, міцністю окремих шарів, здатністю відшарування тонких шарів; кольором: білий, сірий, рожевий, коричневий і навіть відтінки зеленого. Берест добре ріжеться, придатний для різних видів обробки: тиснення, випалювання та малювання. А головне, цей матеріал є досить доступним для роботи у шкільних майстернях, оскільки не потребує значних матеріальних затрат при заготівлі, обробці та зберіганні, не токсичний, доступний.

Берест є одним із видів природного матеріалу, на прикладі роботи з яким можна розвивати творчі здібності учнів, формувати естетичні смаки, навчати їх художньому конструюванню.

Назви тем	Кількість годин	
	1-й рік	2-й рік
Тема 1. Загальні відомості про берест. 1.1. Вступ. Історія розвитку “берести” як виду мистецтва. 1.2. Заготівля і зберігання, властивості бересту. Екскурсія до лісу. 1.3. Інструменти і матеріали. 1.4. “Береста” як один із видів сучасного художнього ремесла.	2 2 1 1	 2
Тема 2. Основи малюнку на бересті. 2.1. Перспектива. Повітряна перспектива. 2.2. Кольорознавство. Виконання тону і кольору у поєднанні з природною фактурою кори. 2.3. Підбір та підготовка “полотна” для роботи. Лицьовий та “виворотній” бік бересту. 2.4. Правила та особливості нанесення малюнку на “полотно” бересту.	2 2 2 2	
Тема 3. Архітектура. 3.1 Знайомство та вивчення пам’яток архітектури України, українського народного зодчества. Виконання споруди та основних архітектурних елементів української хати: вікон, стріх, димарів, тину та ін. 3.2. Церкви. Храми. Виконання основних архітектурних елементів: куполів, вікон, колон, оздоблення та ін.	6 2	2 4

3.3. Замки. Фортеці. Виконання основних архітектурних елементів: башти, вежі, мури та ін.	2	4
Тема 4. Природа.		
4.1. Дерева. Виконання основних елементів: гілок, стовбура, листя, крон.	2	2
4.2. Квіти. Види квітів. Виконання основних елементів: пелюсток, листочків.		2
4.3. Пейзажі. Поєднання природи з архітектурними забудовами. Використання природної фактури у створенні пейзажів.		4
Тема 5. Різновиди оформлення готової роботи.		
5.1. Звичайний спосіб оформлення “у рамку”.	2	
5.2. Оформлення на паспарту.		2
5.3. Використання засобів дизайну у створенні нових видів оформлення робіт.		4
Тема 6. Розробка творчого проекту “Малюнок на бересті”.		
6.1. Обґрунтування проекту виробу.	2	2
6.2. Технологічна послідовність виготовлення.	2	4
6.3. Економічні розрахунки.	2	2
Всього годин:	34	34

Додаток Д
Орієнтовний тематичний план гуртка
 “Вироби із солоного тіста”

Солоне тісто в останні роки стало дуже популярним матеріалом для ліплення. Техніка проста, її неважко засвоїти. Тісто – матеріал еластичний, легко набуває форму, а вироби з нього довговічні. Матеріали та інструменти, які застосовуються у роботі з солоним тістом, є доступними і дешевими. Солоне тісто є екологічно чистим продуктом, не потребує спеціальної заготівлі і зберігання.

Вироби з солоного тіста служать довговічною прикрасою приміщення, робочого столу та є гарним подарунком.

№ п/п	Тема заняття	К-сть годин
1.	Вступне заняття	2
2.	Матеріали та інструменти	2
3.	Основні етапи виготовлення виробів: - приготування тіста - фарбування тіста - сушка та підрум'янювання - глазування - лакування	8
4.	Ліплення дрібних орнаментальних деталей: - квіти - кільця і підкови - коси і вінки - медальйони	12
5.	Плоскі прикраси	8
6.	Об'ємні ліпні фігури	6
7.	Складні композиції і панно	12
8.	Створення творчого проекту	16
9.	Заключне заняття	2
	Всього годин	68

Додаток Е
Творчий проект
“Малюнок на бересті”

(виконано ученицею 11 класу Баланівської ЗОШ І-ІІІ ст. Горбатюк М.)

Обґрунтування проекту виробу

Я навчаюсь в 11 класі Баланівської ЗОШ І–ІІІ ст. і відвідую гурток “Розпис на бересті”.

Займаючись ремонтом у себе в кімнаті я помітила, що її стіни досить порожні і не завадило повісити хоча б одну картину. Тому я вирішила виготовити таку річ власноруч, тим паче, що картина, намальована на бересті, найкраще підходить до шпалер у кімнаті. Це гарна річ, вона надасть естетичного вигляду моїй кімнаті, створить затишок, адже вона виготовлена власноруч. Також її можна подарувати як сувенір. У наш час дуже поширені народні ремесла, тому картини на бересті можна виготовляти у нашому гуртку. Матеріал для виготовлення є досить доступним і не потребує значних затрат. Я підбрала із журналів та книжок церкву, адже саме її я хотіла намалювати, вибрала самий найкращий ракурс і побудову споруди, яку мені не складно намалювати і яка буде вписуватись в фактуру обраного мною шматочка кори (Мал.1; Мал.2).

Проаналізувавши варіанти і порадившись з керівником гуртка, я прийшла до висновку, що перший варіант для мене не прийнятний через складність і велику трудоемкість, має недостатній естетичний вигляд (див. Мал.1).

Я вирішила зупинитись на другому варіанті архітектурного зображення (мал.2), оскільки він є досить простим і разом з тим цікавим, а головне, цей варіант цілком підходить до фактури самої кори.

Мал.1.



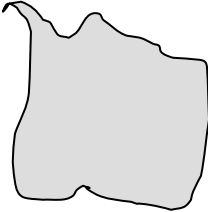
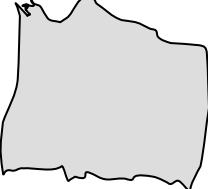
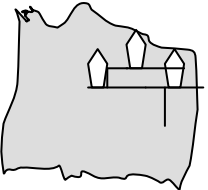
Мал.2.

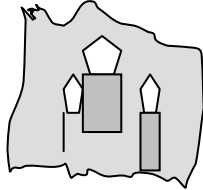
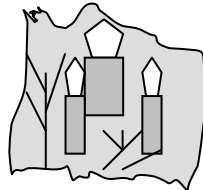
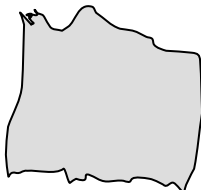
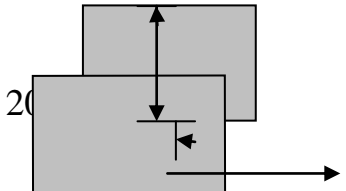
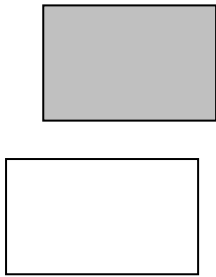
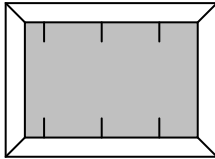



Необхідні матеріали

№ п/п	Найменування	Кількість	Матеріал	Розмір (см)
1.	Заготовка (полотно для малювання)	1	Кора підготовлена (берест)	Довж.20 см. Шир.30 см.
2.	Рамка	1	Дерево	Довж.20 см. Шир.30 см.

Технологічна картка на виготовлення малюнку на бересті

№ п/п	Послідовність виконання робіт	Ескізи	Інструменти, матеріали і прилади
1.	Добираємо заготовку для роботи		Лінійка, ножиці
2.	Визначаємось з тематикою картини		Ескізи церков
3.	Готуємо полотно до роботи: зачищаємо від непотрібних решток кори, висвітлюємо деякі ділянки, витираючи сухою ганчіркою		Скальпель чи ніж, суха ганчірка
4.	Здійснюємо попередній нарис картини фарбою чорного чи коричневого кольору, змішаного з крапелькою білил, аби фарба добре лягала на полотно і не збігалась у краплю		Пензлик, фарби гуашеві, білила водоемульсійні
5.	Починаємо малювати картину в кольорі, дотримуючись усіх		Пензлик, фарби гуашеві, білила водоемульсійні

	правил змішування фарб і нанесення тіней		
6.	Завершуємо малювання картини, додаючи оздоблюючі елементи: дерева, кущі, траву, які надають образам реалістичності		Пензлик, фарби гуашеві, білила водоемульсійні
7.	Завершену роботу вимірюємо на прямокутник		Лінійка, олівець
8.	Обрізаємо роботу за розмірами		Ножиці
9.	Наклеюємо на картон		Картон, клей, ножиці, олівець, лінійка
10.	Врізаючи картину в рамку скальпелем чи ножом, підрізаємо виступи, які заважають		Ніж чи скальпель
11.	Щоб краще притягнути картину до рамки, можна обережно вбити цвяхи, які триматимуть полотно у рамці		Молоток, цвяхи

12.	Завершуємо оформлення виробу, заклеюємо зворотню сторону картини паперу. аркушем		Папір, клей, ножиці, олівець, ручка
-----	--	--	-------------------------------------

Економічні розрахунки

Виріб складається з таких деталей: полотно, рамка, підклеюючі поверхні з картону і простого паперу. Для виготовлення виробу використовують заготовки з березової кори (бересту) розміром 20x30 см. Для роботи будуть необхідні ще такі матеріали: клей, фарби гуашеві чи темпера, білила емульсійні, лінійка, ножиці, олівець, скальпель чи ніж, цвяхи, молоток.

Вся робота виконувалась при освітлені електроенергією.

Тому витрата електроенергії складає $A = 1,6 \times 0,5 = 0,083$ квт/год.

Ціна 1 квт/год = 0, 156 грн.

Вартість затраченої електроенергії дорівнює $0,013 \times 0, 156 = 0, 156$ грн.

Загальні витрати на виготовлення виробу склали:

Бензин А-76 – 8 літрів – 2 грн. = 16 грн.

Масло 0,5 л = 2,5 грн.

Робота – 15 грн.

Папір – 0,05 грн.

Клей – 1 грн.

Рамка – 9 грн.

Картон – 0,5 грн.

Фарба – 0,5 грн.

С заг. = $16 + 2,5 + 15 + 0,05 + 1 + 9 + 0,5 + 0,5 = 44,55$ грн.

Висновок: керівник і товариші оцінили мою роботу на відмінно. Звичайно, можна було б ще більше подумати над оздобленням виробу. Проте я задоволена своєю роботою і домоглася своєї мети.

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1	
Формування в учнів активної трудової позиції як соціально-педагогічна проблема	9
1.1. Теоретичні передумови формування активної трудової позиції особистості	9
1.2. Чинники, що впливають на формування активної трудової позиції школяра	24
1.3. Трудова активність особистості як індикатор сформованості в учнів активної трудової позиції	39
РОЗДІЛ 2	
Особистісно орієнтована технологія виховання в учнів 5-11 класів активної трудової позиції у процесі позаурочної предметно-перетворювальної діяльності	57
2.1. Особистісно орієнтована предметно-перетворювальна діяльність як засіб формування в учнів активної трудової позиції	57
2.2. Педагогічна модель позаурочної предметно-перетворювальної діяльності учнів 5-11 класів	81
2.3. Мотиви і стимули та їх місце у формуванні активної трудової позиції школярів	101
2.4. Дослідно-експериментальна робота з формування в учнів 5-11 класів активної трудової позиції у процесі позаурочної предметно-перетворювальної діяльності	119
ВИСНОВКИ	128
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	131
ДОДАТКИ	143

Кравченко Леся Василівна
Наукове видання