

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
„ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
ТАРАСА ШЕВЧЕНКА”

На правах рукопису

БАБИЧ ВЯЧЕСЛАВ ІВАНОВИЧ

УДК 371:13.37.031.42

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО
ЗДОРОВ'Я УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

доктора педагогічних наук

Науковий консультант: доктор
педагогічних наук, професор
ХАРЧЕНКО Сергій Якович

Старобільськ – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП	4
 РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	
1.1. Психолого-педагогічні аспекти підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я школярів.....	23
1.2. Становлення та розвиток проблеми формування соціального здоров'я особистості у науковому просторі	43
1.3. Теоретичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я шкільної молоді.....	71
Висновки до розділу 1	96
 РОЗДІЛ 2. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ	
2.1. Сутність поняття соціального здоров'я підлітка.....	100
2.2. Структура та зміст соціального здоров'я підлітка.....	120
2.3. Модель формування соціального здоров'я учнів основної школи.....	164
2.4. Визначення потенціалу шкільних предметів у контексті формування соціального здоров'я підлітків.....	183
2.5. Пошук шляхів формування соціального здоров'я учнів у світлі трансформації сучасної загальної освіти в Україні.....	212
Висновки до розділу 2.....	226
 РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ	
3.1. Науково-методичне обґрунтування та характеристика моделі	

педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи	230
3.2. Мета, об'єкт і суб'єкт педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи.....	259
3.3. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи.....	275
3.4. Форми і методи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи.....	299
Висновки до розділу 3.....	334
РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ ТА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ	
4.1. Поетапність впровадження моделі педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи.....	338
4.1.1. Підготовчий етап.....	338
4.1.2. Основний етап.....	355
4.1.3. Завершальний етап.....	377
4.2. Аналіз ефективності впровадження педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи.....	397
Висновки до розділу 4.....	438
ВИСНОВКИ.....	443
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	449
ДОДАТКИ.....	518

ВСТУП

Актуальність теми дослідження.

На сучасному етапі в Україні відбуваються значні трансформації в політичному, економічному, соціальному та соціокультурному аспектах суспільного життя. Відповідно суттєві перетворення торкнулися й системи національної освіти в контексті гуманізації, демократизації та валеологізації навчально-виховного процесу, про що наголошено в нормативних документах, серед яких: Закони України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Про вищу освіту”; Державна національна програма „Освіта (Україна XXI століття)”; Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті; Міжнародний проект „Європейська мережа шкіл сприяння здоров’ю”, Регіональна програма Національної мережі шкіл сприяння здоров’ю та ін.

Збереження й підтримка здоров’я широких верств населення, зокрема молодого покоління, є однією з фундаментальних цінностей і конкретної людини, і держави та суспільства загалом. Сучасний етап розвитку людства, на думку В. Казначеева, повинен стати періодом *Homo valiens* („людини здорової”). Між тим, до теперішнього часу зберігаються стійкі тенденції зниження рівня здоров’я сучасної молоді, зокрема й такого його надзвичайно важливого складника, як соціальне здоров’я. Цей процес характеризується дезадаптацією учнів у суспільстві, неготовністю до дорослого життя, низьким рівнем соціальної та правової відповідальності, фактичною відсутністю співчуття до інвалідів і людей похилого віку, прагнення до самореалізації, а також зростанням серед підлітків кількості випадків агресивності, неповаги до дорослих, зневаги до однолітків, частими конфліктами з близькими людьми, підвищенням рівня сексуальної розбещеності тощо.

На жаль, чинні соціальні інститути, серед яких важливе місце посідають загальноосвітні навчальні заклади, засоби масової інформації (ЗМІ), родина та ін., не повною мірою сприяють формуванню соціального здоров'я сучасних підлітків, а інколи й, навпаки, руйнують його. Найбільшої шкоди спричиняє сучасне телебачення шляхом демонстрації реклами алкогольних напоїв, показів „реаліті шоу”, що пропагують асоціальну поведінку, художніх фільмів з відвертими сценами знущань над людиною, проявами агресії, жорстокості тощо. Життєвий простір інформаційного суспільства, попри значні позитивні ресурси, може бути згубним для особистості. Так, завдяки Інтернету в дитини виникають необмежені можливості перегляду порнографічних сцен, записів знущання над людьми та тваринами, що, у кінцевому рахунку, сприяє появі в молодого покоління стану протилежного соціальному здоров'ю – соціальної патології. Чимало проблем у вихованні соціально здорових дітей виникають у родинях, де досить часто має місце насилля та знущання над власними дітьми.

Соціальне й педагогічне значення порушеної проблеми полягає в нагальній необхідності підготовки педагогів, які були б здатні, використовуючи потенціал системи загальної середньої освіти у вихованні соціально здорового молодого покоління, тісно взаємодіючи з родиною учнів, позашкільними закладами, зокрема фізичної культури і спорту, ЗМІ тощо, комплексно впливати на підвищення рівня сформованості соціального здоров'я сучасної молоді. Саме вчитель може й повинен об'єднати значні можливості кожного із соціального інститутів у вихованні соціально здорової молоді, особливо найбільш вразливої вікової категорії – сучасних підлітків.

Теоретико-методологічним підґрунтям розв'язання проблем дослідження стали наукові праці вітчизняних та зарубіжних учених, у яких представлено:

– шляхи пошуку розв'язання проблеми підготовки майбутніх педагогів (О. Абдулліна, А. Алексюк, В. Беспалько, І. Бех, Н. Волкова, В. Галузинський, О. Глузман, С. Гончаренко, В. Гриньова, О. Дубасенюк,

М. Євтух, І. Зязюн, Л. Кондрашова, Б. Коротяєв, В. Кремень, Н. Кузьміна, В. Курило, О. Кучерявий, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Пехота, В. Прошкін, С. Сисоєва, В. Сластьонін, І. Смолюк, С. Смирнов, Г. Троцко, С. Харченко, Л. Хомич, М. Чобітько, Р. Адам (R. Adam), Х. Бойд (H. Boyd), К. Кейсі (C. Casey), С. Корел (S. Corral), О. Кучаї (O. Kuchai), М. Найш (M. Naish), В. Оконь (W. Okon), Г. Портер (G. Porter), Дж. Сземпруч (J. Szempruch) та ін.);

– питання виховання всебічно здорових школярів та студентів (О. Ахвердова, І. Брехман, Ю. Бойчук, М. Гончаренко, В. Горащук, М. Гриньова, О. Дубогай, Л. Жаліло, В. Казначеев, С. Кириленко, Г. Кривошеєва, В. Кожанов, С. Лебедченко, С. Омельченко, В. Петленко, С. Страшко, В. Оржеховська, А. Царенко та ін.);

– різні аспекти формування соціального здоров'я особистості (Т. Башкирева, Т. Большова, Л. Булигіна, І. Васильєва, Л. Горяна, О. Рагімова, Е. Сидельник, В. Колесов, Л. Колпіна, О. Курашкіна, А. Москвич, В. Мягких, Г. Никифоров, Е. Приступа, О. Рагімова, Т. Сергеева та ін.).

Проблему підготовки майбутніх учителів до виховання здорових школярів висвітлено в дисертаційних роботах, що розкривають теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до формування здоров'я-збережувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності (Б. Долинський), теоретико-методичні засади формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя (Ю. Бойчук), питання підготовки майбутніх учителів до валеологічного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів (О. Адєєва), забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до здоров'язбережувальної діяльності (М. Сентизова), проблеми підготовки вчителя до просвітницької діяльності у сфері індивідуального здоров'я школярів (Н. Тимошенко), питання формування культури здоров'я студентів педагогічних спеціальностей

(Г. Кривошеєва), формування культури здоров'я майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки (С. Лебедченко).

Процес формування соціального здоров'я школярів схарактеризовано в дисертаціях таких дослідників, як: В. Мягих (формування соціального здоров'я молоді в умовах сучасного українського суспільства), В. Шкуркіна (формування соціального здоров'я дітей-сиріт підліткового віку), Л. Байкова (теоретико-методологічні засади дослідження соціального здоров'я дітей та учнівської молоді), Л. Булигіна (формування соціального здоров'я міських підлітків), Е. Піднебесна (педагогічні аспекти формування соціального здоров'я підлітків).

Особливо значущими для нашого дослідження є дисертації, у яких розкрито проблеми підготовки майбутніх учителів до виховання окремих аспектів соціального здоров'я школярів, зокрема питання формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя до профілактики адиктивної поведінки учнів (Н. Пихтіна), підготовки майбутніх учителів в аспекті профілактичної діяльності соціальних захворювань підлітків (О. Разживін), підготовки майбутніх учителів до формування міжособистісних взаємин в учнівському колективі підлітків (М. Чорній), підготовки майбутніх учителів до статевого виховання учнів (О. Главацька), підготовки майбутніх учителів до формування культури безпеки життєдіяльності в учнів основної школи (Т. Петухова) та ін. Разом з тим не виявлено дисертаційних робіт, у яких проблема підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи була б предметом спеціального дослідження.

Аналіз результатів теоретичних напрацювань учених, практичного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціально здорових учнів стали підставою для виявлення низки *суперечностей* між: потребами суспільства та держави у вихованні всебічно розвиненого, зокрема соціально здорового молодого покоління, здатного до реалізації себе в суспільному та особистісному житті, та недостатньою зорієнтованістю

найбільш впливових соціальних інститутів на розв'язання цього завдання; наявністю значного потенціалу загальної освіти у вихованні соціально здорових підлітків та несформованістю професійної готовності до його реалізації майбутніми педагогами; можливостями освітнього процесу у вищих навчальних закладах та нерозробленістю теоретичних і методичних засад педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи; потребою підвищення вимог до професійної підготовки майбутніх учителів у сфері виховання соціально здорових учнів і недостатньою розробленістю теоретичного та методичного забезпечення цього процесу.

Розв'язання проблеми дослідження потребує наукового обґрунтування процесу професійної підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків, що передбачає теоретичну й методичну розробку педагогічної системи та її відповідного дидактичного забезпечення.

Отже, актуальність проблеми підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків, її теоретична й практична значущість, виявлені суперечності та відсутність у вітчизняній педагогічній науці цілісного дослідження зумовили вибір теми дисертаційної роботи – **„Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано в межах науково-дослідних тем, які розробляються в ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, як складова частина комплексної наукової теми „Модернізація діяльності вищого закладу освіти в контексті європейської інтеграції” (державний реєстраційний номер 0103U004993).

Тему затверджено Вченою радою ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (протокол № 12 від 25.06.2010 р.) та Радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 8 від 30.11.2010 р.).

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах.

Предмет дослідження – теоретичні й методичні засади системи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи.

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні теоретичних і методичних засад розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи та її експериментальній перевірці в умовах сучасного вищого навчального закладу.

Концепція дослідження. В основу концепції дослідження покладено сукупність теоретичних положень, що визначають стратегію й тактику розробки наукової проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи. Концепція ґрунтується на вихідних суспільних передумовах, методологічних та науково-теоретичних положеннях, що визначають послідовність дій та напрями розв'язання теоретичних і практичних завдань дисертаційної роботи, а також прийняття науково обґрунтованих педагогічних рішень та ідей.

Перше концептуальне положення полягає в тому, що підготовку майбутніх учителів до формування соціально здорових учнів основної школи ми розглядаємо як педагогічну систему, яка реалізується на практиці через упровадження науково обґрунтованої структурно-логічної моделі, яка розкривається через сукупність трьох її структурних складників (теоретичного, методологічного та технологічного) і становить чіткий механізм злагодженого функціонування та тісного взаємозв'язку всіх її складників та відповідних елементів, спрямованих на досягнення результату – професійної готовності до формування соціально здорових учнів основної школи. Процес підготовки майбутніх учителів до виховання соціально

здорових учнів відбувається на основі системного, аксіологічного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного та технологічного підходів.

Теоретичними засадами педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи визначено сукупність наукових підходів, зокрема системного, аксіологічного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного та технологічного, що є засадничою основою розкриття сутності, змісту, структури, форм, методів підготовки студентів педагогічних спеціальностей до виховання соціально здорових підлітків у вигляді системи.

Методичними засадами педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи є розроблення змісту, сукупності форм, методів та прийомів навчання студентів педагогічних спеціальностей.

Друге концептуальне положення ґрунтується на розумінні соціального здоров'я учня як важливої та необхідної умови його готовності до дорослого життя. Соціальне здоров'я вбачається в здатності підлітків запобігати найнебезпечнішим хворобам сучасності (СНІД, психічні розлади тощо), а також подіям (агресія, девіація, схильність до суїциду тощо), що можуть зашкодити і власному здоров'ю, і життю та здоров'ю інших людей знаходити своє місце в суспільстві, готовності створювати соціально та фізично здорову сім'ю тощо. У цьому контексті підготовка майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків є важливим напрямом виховання молодого покоління, здатного на високому рівні адаптуватися до умов сучасного дорослого життя, успішно самовизначитись у виборі професії, запобігати небажаним ситуаціям у сім'ї, на виробництві, у повсякденному житті, примножуючи добробут держави. Сучасний учитель несе відповідальність за сформованість в учнів соціального здоров'я, що відповідає сучасним запитам суспільства.

Наступне концептуальне положення полягає в тому, що процес формування соціального здоров'я учнів відбувається за рахунок взаємодії

соціальних інститутів (загальноосвітніх навчальних закладів, сім'ї, засобів масової інформації, закладів фізичного виховання і спорту). Відповідно підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах спрямовується на вироблення в них професійної готовності до тісної співпраці з соціальними інституціями, які мають безпосередній вплив на виховання соціально здорових підлітків.

Провідне поняття дослідження – соціальне здоров'я підлітка – ми розглядаємо як складну інтегровану особистісну якість, сутність якої утворюють структурні компоненти, формування яких зумовлює готовність учня до всебічної реалізації себе в суспільному житті, спроможність до взаємодії з мікро-, мезо- та макросередовищем, наявність соціальної та правової відповідальності, а також спрямованість на розкриття власного потенціалу в різних сферах соціального середовища.

Четверте концептуальне положення полягає в тому, що в процесі підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів необхідно використовувати весь потенціал освітнього процесу ВНЗ шляхом: розкриття важливих аспектів виховання соціально здорової молоді в змісті дисциплін, передбачених навчальним планом для всіх педагогічних спеціальностей; упровадження відповідних спецкурсів, що збагачують зміст професійної підготовки; застосування інтерактивних форм і методів навчання; удосконалення змісту різних видів педагогічної практики, самостійної роботи, спрямованої на організацію творчої діяльності студентів, залучення студентів до науково-дослідницької діяльності.

Провідне поняття дослідження – професійна готовність майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів – ми розглядаємо як стійке особистісне утворення, що характеризується наявністю в студентів сукупності необхідних знань (науково-теоретична готовність) та практичних умінь (практична готовність), професійно важливих якостей (психофізіологічна готовність), усталеною мотивацією та усвідомленням потреби щодо подальшого професійного зростання в контексті набуття та

розвитку здатності формування соціально здорових підлітків у процесі майбутньої професійної діяльності (психологічна готовність).

П'яте концептуальне положення полягає в тому, що підготовка майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків має реалізовуватись у сукупності визначених етапів, кожен з яких має відповідні завдання, змістовний складник та дидактичне забезпечення, які побудовані в логічній послідовності, створюючи цілісність і нерозривність процесу вироблення в студентів необхідного рівня професійної готовності до формування соціально здорових підлітків на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників освітнього процесу у вищому навчальному закладі.

Загальна гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що професійна підготовка майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи набуватиме ефективності за умови її наукового обґрунтування, теоретичної й методичної розробки та організації як педагогічної системи.

Загальна гіпотеза конкретизується через *часткові гіпотези*, які репрезентують компоненти педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків:

- *цільовий*, що передбачатиме визначення мети, завдань та результату професійної підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків;

- *суб'єкт-об'єктний*, відповідно до якого кожен студент розглядатиметься як *об'єкт* педагогічної системи й на цій основі створюватимуться умови для забезпечення його достатнім рівнем науково-теоретичної, практичної, психологічної та психофізіологічної готовності до виховання соціально здорових підлітків; викладачі, які здійснюють процес підготовки, будуть розглядатись як *суб'єкт* педагогічної системи з націленістю на суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учасниками навчально-виховного процесу у ВНЗ;

- *змістовний*, що передбачатиме визначення напрямів корекції змісту

професійної підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків, шляхом використання потенціалу окремих дисциплін, передбачених для обов'язкового вивчення студентами, а також розробки змісту підготовки в рамках авторських спецкурсів, що розкривають актуальні аспекти формування соціально здорових підлітків у загальноосвітніх навчальних закладах України;

- *процесуальний*, що спрямовується на розробку дидактичного забезпечення педагогічного процесу через реалізацію, інтерпретацію та модернізацію активних та інтерактивних форм і методів, а також розробку авторських форм, методичних прийомів та методів навчання з урахуванням специфіки процесу підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи.

Відповідно до предмета, мети та гіпотези сформульовано такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити ретроспективний аналіз становлення та розвитку проблеми соціального здоров'я людини в науковому просторі.

2. За результатами вивчення сучасної психолого-педагогічної літератури визначити ступінь дослідженості проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи.

3. Обґрунтувати сутність, зміст і структуру педагогічного поняття „соціальне здоров'я підлітка”.

4. Виявити та розкрити потенціал загальноосвітніх навчальних закладів у контексті формування соціального здоров'я учнів основної школи в сучасних соціокультурних умовах.

5. Обґрунтувати теоретичні й методичні засади розробки структурно-функціональної моделі педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи.

6. Схарактеризувати компоненти педагогічної системи підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах до виховання соціально здорових підлітків.

7. На підставі визначених критеріїв та показників здійснити діагностику ефективності процесу формування професійної готовності майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків.

8. Експериментально перевірити ефективність розробленої педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків в умовах її функціонування в сучасному вищому навчальному закладі.

Методологічною основою дослідження є концептуальні положення теорії пізнання, взаємозв'язку теорії та практики в процесі пізнання, активності суб'єкта в пізнавальній та соціокультурній діяльності; теоретичні положення про зв'язок свідомості й поведінки людини; філософські, психологічні та педагогічні положення про особистість як найвищу цінність суспільства; аксіологічний підхід у розумінні сутності здоров'я людини; фундаментальні ідеї системного підходу як вихідного принципу науково-педагогічного дослідження; загальнонаукові теорії системного підходу, соціального й психолого-педагогічного прогнозування; концепція неперервної освіти; положення системного, особистісно зорієнтованого, особистісно-діяльнісного, аксіологічного, компетентнісного та технологічного підходів до процесу професійної підготовки майбутніх фахівців.

Теоретичну основу дослідження становлять: філософські ідеї про сутність природи та здоров'я людини (Гіппократ, Платон, Аристотель, Сенека, Піфагор, Демокрит, Цицерон, І. Кант, Г. Гегель); антрополого-педагогічні ідеї класиків зарубіжної та вітчизняної педагогіки (Я. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Дістервег, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський; сучасні дослідження з гуманізації освітнього процесу (І. Бех, С. Гончаренко, Ю. Мальований,

І. Якиманська); ідеї взаємозв'язку культури й освіти, формування загальної культури особистості (А. Арнольд, С. Біблер, В. Давидович, А. Здравомислов, Т. Іванова, В. Межуєв, Л. Сохань, О. Сухомлинська); концептуальні положення загальної теорії систем (О. Авер'янов, В. Афанасьєв, Л. Берталанфі, І. Блауберг, М. Каган, В. Кузьмін, В. Садовський, О. Сидоркін, Л. Спирін, О. Урсул, Б. Юдін); наукові підходи дослідження педагогічних систем (Ю. Бабанський, В. Безруков, В. Беспалько, В. Загвязинський, Т. Ільїна, В. Краєвський, Н. Кузьміна, В. Кушнір); наукові ідеї особистісно зорієнтованого (І. Бех, Є. Бондаревська, В. Євдокимов, О. Кучерявий, К. Пітторс, О. Пехота, С. Подмазін, Д. Роббен, В. Сериков, М. Чобітько), особистісно-діяльнісного (А. Брушлинський, Л. Віготський, О. Леонтєв, П. Гальперін, В. Давидов), аксіологічного (І. Бех, В. Гриньова, І. Зязюн, В. Кремінь, В. Осовський, З. Равкін, В. Сластьонін, Н. Ткачова), компетентнісного (В. Байденко, Н. Бібик, Е. Зеєр, І. Зимня, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Хоружа, А. Хуторської), технологічного (В. Беспалько, О. Дичківська, О. Пехота, С. Сисоєва, С. Харченко, Д. Чернілевський) підходів; теоретичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя (О. Абдулліна, А. Алексюк, А. Бойко, Н. Волкова, О. Глузман, В. Гриньова, О. Дубасенюк, В. Євдокимов, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Лозова, Н. Ничкало, В. Прошкін, В. Сластьонін); соціально-педагогічні аспекти підготовки майбутніх педагогів (О. Беспалько, С. Омельченко, І. Трубавіна, С. Харченко); дослідження з моделювання педагогічних технологій та інноваційних педагогічних систем (В. Беспалько, О. Гребенюк, І. Дичківська, В. Докучаєва, С. Ільїна, О. Пехота, Г. Селевко, М. Сибірська, С. Сисоєва); дослідження проблеми здоров'я, здорового способу життя, еколого-валеологічної культури та культури здоров'я (М. Амосов, Г. Апанасенко, О. Ахвердова, Ю. Бойчук, І. Брехман, О. Вакуленко, М. Гончаренко, О. Дубогай, А. Єфименко, О. Жабокрицька, Л. Жаліло, С. Лапасенко, В. Скумін); концептуальні ідеї розвитку освіти в контексті виховання здорових школярів (В. Горашук, М. Гриньова, Т. Бойченко, О. Дубогай,

С. Омельченко, В. Оржеховська, С. Кириленко, А. Царенко); підходи до формування соціального здоров'я особистості взагалі (Т. Башкирева, Т. Большова, І. Васильєва, Л. Горяна, В. Колесов, Л. Колпіна, О. Курашкіна, А. Мішин, Г. Москвич, В. Мягких, Г. Никифоров, О. Приступа, О. Рагімова, Т. Сергєєва, О. Сивіцька) та підлітків, зокрема (Л. Булигіна, Е. Піднебесна, В. Шкуркіна).

Із метою розв'язання проблеми та завдань дисертаційної роботи, а також перевірки сформульованої гіпотези використано такі **методи дослідження**: *теоретичні* – аналіз, синтез, систематизація та узагальнення філософської, соціологічної, валеологічної, медичної, психологічної, педагогічної літератури, нормативно-правових документів для з'ясування стану розробленості проблеми виховання соціально здорової молоді взагалі та підготовки до цього процесу майбутніх педагогів; визначення понятійно-категоріального апарату дослідження, розробки його концептуальних засад; узагальнення прогресивних ідей та наявних недоліків у сучасній вищій освіті для обґрунтування теоретико-методичних засад педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків; прогнозування для з'ясування перспективних напрямів удосконалення процесу виховання соціально здорових підлітків; теоретичне моделювання з метою розробки структури та змісту зазначеної педагогічної системи, визначення її основних компонентів, виявлення особливостей функціонування; *емпіричні*: спостереження, тестування, експертне опитування, бесіди, педагогічний моніторинг на кожному з етапів експериментальної роботи для відстеження динаміки рівнів сформованості професійної готовності майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи; педагогічний експеримент для з'ясування ефективності розробленої педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків; *методи математичної* статистики для оцінки статистичної значущості результатів експериментальної роботи.

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

- *обґрунтовано* теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи, що репрезентуються як педагогічна система, основними компонентами якої є: *цільовий* (мета, завдання та результат професійної підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків); *суб'єкт-об'єктний* (студенти, які є об'єктом педагогічної системи, для яких створюються умови для забезпечення достатнього рівня науково-теоретичної, практичної, психологічної та психофізіологічної готовності до виховання соціально здорових підлітків, та викладачі, які здійснюють процес підготовки і є суб'єктами педагогічної системи з орієнтацією на суб'єкт-суб'єктну взаємодію з усіма учасниками навчально-виховного процесу); *змістовний* (оновлений, зміст професійної підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків шляхом використання потенціалу дисциплін, передбачених для обов'язкового вивчення студентами, та авторських спецкурсів); *процесуальний* (дидактичне забезпечення педагогічного процесу через реалізацію, інтерпретацію й модернізацію активних та інтерактивних форм і методів та розробку авторських форм, методичних прийомів та методів навчання з урахуванням специфіки процесу підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи); зміст та структуру соціального здоров'я підлітків;

- *розроблено* концепцію дослідження, сукупність положень якої характеризує теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи як педагогічну систему, методологічним підґрунтям якої є системний, аксіологічний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний та технологічний підходи, і яка спрямована на підвищення відповідальності майбутніх учителів за сформованість в учнів соціального здоров'я відповідно до сучасних запитів суспільства, вироблення в них готовності до тісної

співпраці з соціальними інституціями, які мають безпосередній вплив на виховання соціально здорових підлітків, та передбачає використання всього наявного потенціалу ВНЗ у зазначеному аспекті, що реалізується через сукупність визначених етапів підготовки, створюючи цілісність і нерозривність процесу вироблення в студентів необхідного рівня професійної готовності до формування соціально здорових підлітків на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

уведено в науковий обіг поняття: професійна підготовка майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи як процес забезпечення науково-теоретичної, практичної, психофізіологічної та психологічної готовності майбутніх учителів до виховання соціального здоров'я підлітків шляхом удосконалення змісту підготовки, розробки дидактичного забезпечення, спрямованості самостійної роботи та науково-дослідницької діяльності студентів на розв'язання творчо-дослідницьких завдань; професійна готовність майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи, яке розглядається як стійке особистісне утворення, що характеризується наявністю в студента сукупності необхідних знань (науково-теоретична готовність) та практичних умінь (практична готовність), професійно важливих якостей (психофізіологічна готовність), наявною мотивацією та усвідомленням потреби подальшого професійного зростання щодо формування соціально здорових підлітків (психологічна готовність); „соціальне здоров'я підлітка – це складна інтегрована особистісна якість, сутність якої утворюють структурні компоненти, формування яких зумовлює готовність учня до всебічної реалізації себе в суспільному житті, спроможність до взаємодії з мікро-, мезо- та макросередовищем, наявність соціальної та правової відповідальності, а також спрямованість на розкриття власного потенціалу в різних сферах соціального середовища;

- *розроблено авторські форми, методи та прийоми навчання з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності в контексті*

виховання соціально здорових підлітків, що забезпечують оптимізацію інтелектуального навантаження та підвищення якості засвоєння навчального матеріалу, заохочення студентів до творчої діяльності, залучення якомога більшої кількості студентів до активної діяльності в межах навчально-виховного процесу з урахуванням різного рівня їхньої науково-теоретичної та практичної підготовленості, спонукання до науково-дослідної роботи у сфері виховання соціально здорових учнів у межах навчального та позанавчального процесу;

- **удосконалено** зміст, форми, методи та технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів;

- **набули подальшого розвитку:** наукові положення теорії й методи професійної підготовки фахівців педагогічних спеціальностей; наукові уявлення про можливості провідних соціальних інститутів (сім'я, засоби масової інформації, загальноосвітні навчальні заклади, спортивно-оздоровчі заклади) в контексті підвищення рівня соціального виховання підлітків; потенціал шкільних предметів гуманітарного, природничо-математичного та оздоровчого циклів щодо виховання соціально здорових школярів; шляхи формування соціального здоров'я учнів у світлі трансформації сучасної загальної освіти в Україні; критерії, показники та рівні сформованості професійної готовності майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи.

Практичне значення результатів дослідження полягає в їх достатній готовності до впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку майбутніх педагогів. З цією метою розроблено: навчально-методичне забезпечення, спрямоване на корекцію змісту навчальних дисциплін („Вступ до фаху”, „Основи валеології”, „Безпека життєдіяльності”); робочі програми та навчально-методичне забезпечення авторських спецкурсів „Теоретичні аспекти формування соціального здоров'я сучасних підлітків”, „Методика формування соціального здоров'я сучасних підлітків”; методичні рекомендації для викладачів та студентів

щодо практичної реалізації в навчально-виховному процесі ВНЗ авторських форм, методів і прийомів формування соціального здоров'я учнів основної школи; програмно-методичні матеріали, що забезпечують розвиток та функціонування педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків; комплекси творчих завдань у межах фахових навчальних дисциплін та авторських спецкурсів; банк творчих і дослідницьких завдань для педагогічної практики в контексті забезпечення практичної та психофізіологічної готовності майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків; діагностичний інструментарій для вивчення рівнів сформованості професійної готовності майбутніх педагогів до формування соціального здоров'я учнів основної школи.

Результати дослідження можуть бути **використані** в процесі фахової підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах різного рівня акредитації, професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічних спеціальностей, науково-педагогічній підготовці магістр-рантів; при укладанні навчальних програм, підготовці навчальних посібників, методичних рекомендацій для викладачів та студентів ВНЗ; під час розробки програмово-методичного забезпечення навчальних курсів з метою підвищення рівня професійної готовності педагогічних працівників до формування соціального здоров'я школярів у системі післядипломної освіти; у самоосвітній діяльності студентів педагогічних спеціальностей.

Результати дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (довідка про впровадження № 1670/1 від 12.05.2015 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (акт про впровадження № 539 від 23.03.2015 р.), Харківської гуманітарно-педагогічної академії Харківської обласної ради (акт про впровадження № 01-13/582 від 03.07.2015 р.), Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (м. Одеса) (акт про впровадження № 1468 від

10.06.2015 р.), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (акт про впровадження № 01/10-496 від 17.03.2015 р.).

Особистий внесок здобувача в роботах, опублікованих у співавторстві, полягає у висвітленні ролі сучасної родини у формуванні соціального здоров'я молодого покоління; основних проблем, вимог і напрямів професійної підготовки майбутніх учителів основ здоров'я та питань формування в них професійної відповідальності у сфері виховання всебічно здорових підлітків у навчальній та позанавчальній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів; можливостей навчального курсу „Основи здоров'я” в контексті формування соціального здоров'я учнів основної школи.

Апробація результатів дослідження. Основні матеріали та висновки дослідження доповідалися та отримали схвальну оцінку на науково-практичних конференціях різного рівня: *Міжнародних* – „Наукова молодь: досягнення та перспективи” (Луганськ, 2010), „Будущето въпроси от света на наука та” (Софія, 2011), „Інноваційні підходи в освіті і науці” (Луганськ, 2011, 2012), „Strategiczne pytania swiatowej naukin” (Перемишль, 2012), „Олімпійський спорт, фізична культура, здоров'я нації у сучасних умовах” (Луганськ, 2010, 2012, 2013), „Современные проблемы развития образования и воспитания молодежи” (Махачкала, 2013), „Naukowa myśl informacyjnej rowieki” (Przemyśl, 2014); *Міжнародному науково-практичному семінарі* „Актуальні проблеми фізичного виховання учнівської молоді: теорія і практика” (Луганськ, 2010); *Всеукраїнських:* „Наукова молодь” (Луганськ, 2008), „Здоров'я та його сучасні детермінанти: культура здоров'я, фізичне виховання, фізична реабілітація, спорт” (Луганськ, 2010), „Культура здоров'я, фізичне виховання, реабілітація в сучасних умовах” (Луганськ, 2011); „Актуальні проблеми валеології та реабілітації” (Сімферополь, 2012), „Педагогіка здоров'я” (Харків, 2014); *регіональних:* „Формування культури здоров'я учнівської молоді в навчально-виховному процесі” (Горлівка, 2009), „Впровадження в навчально-виховний процес сучасних фізкультурно-

оздоровчих технологій” (Луганськ, 2010), „Фізичне виховання та здоров’я студентів” (Луганськ, 2013, 2014).

Публікації. Результати дослідження висвітлено в 39 публікаціях, із них одноосібних – 31; одна монографія, 23 статті в наукових фахових виданнях, зокрема 4 статей у зарубіжних періодичних виданнях.

Кандидатська дисертація „Підготовка майбутніх учителів фізичного виховання до формування культури здоров’я школярів” захищена у 2006 р. у Луганському національному педагогічному університеті імені Тараса Шевченка. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (588 найменувань, з них 39 іноземною мовою), 15 додатків на 40 сторінках. Робота містить 22 таблиці, 59 рисунків. Загальний обсяг дисертації – 578 сторінок.

РОЗДІЛ 1
НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ
СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

1.1. Психолого-педагогічні аспекти підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я школярів

Проблема виховання соціально здорової молоді є складною й багатогранною й, відповідно, потребує вивчення широкого спектру наукової літератури, в тому числі й питань підготовки майбутніх учителів до здійснення цього процесу, оскільки нині формування соціального здоров'я підростаючого покоління не видається можливим без відповідної ролі сучасного педагога в зазначеному контексті. У зв'язку з цим, мету даного підрозділу вбачаємо у дослідженні стану розробленості проблеми підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я школярів. Досягнення поставленої мети потребувало визначення основних напрямків аналізу літературних джерел. Ми прагнули визначити такі напрямки наукового пошуку, які, по-перше, передбачатимуть аналіз наукових праць у контексті розробленості різних аспектів підготовки майбутніх учителів до майбутньої професійної діяльності, по-друге, дозволятимуть з'ясувати стан розробленості проблеми підготовки майбутніх учителів до виховання здорових школярів, зокрема формування в них потреби у здоровому способі життя, підвищення власного рівня культури здоров'я тощо, по-третє, виявленню та аналізу робіт у контексті підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я школярів.

Вирішення першого завдання нашого дослідження, перш за все, потребувало зосередження уваги на аналізі наукових праць (переважно дисертаційних досліджень), за допомогою вивчення яких ми змогли б визначити стан розробленості проблеми підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи. Для цього, перш за все, нам важливо було дослідити ті роботи, які є найбільш близькими за змістом та сутністю відповідно окресленої вище проблеми. Такий підхід певним чином є вимушеним і обумовлений тим, що наукових праць в контексті проблеми підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я будь-якого вікового періоду учнів, школярів та учнівської молоді, зокрема серед наукових праць вітчизняних та навіть зарубіжних науковців нами не виявлено. Саме у зв'язку з цим, одним з важливих завдань даного підрозділу є здійснення аналізу тих наукових робіт, які є найбільш близькими відповідно до проблеми, що досліджується нами. Таким чином, виявлені *окремі аспекти* в контексті підготовки майбутніх учителів до виховання здорових учнів слугуватимуть для нашої роботи „точкою опори”, спираючись на яку ми спробуємо заглибитись у проблему професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей до виховання соціально здорових школярів, встановлюючи при цьому специфіку проблеми зі спрямуванням на досягнення в подальшому кінцевого результату в контексті аспектів, що розглядатимуться.

Без сумніву, фундаментом, а отже, надійним плацдармом для нашого дослідження, у першу чергу, є напрацювання науковців у контексті загальних ракурсів підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. Між тим, в даному випадку *дозволимо собі* дещо відійти від загальноприйнятих підходів у контексті поданого у текстовому вигляді, а саме ретельного аналізу таких праць. Безумовно, наукові напрацювання (про які стисло згадаємо нижче, а також їх авторів) у контексті загальних аспектів підготовки майбутніх педагогів у вищій школі, без перебільшення, є величезним надбанням сучасної педагогіки вищої школи й, на наше переконання, жодне

дослідження в цьому аспекті не може бути виконане на якісному рівні без опори на ці роботи. Однак, ураховуючи те, що вони відомі широкому загалу науковців, ми не будемо ставити за мету вдаватись до ретельного текстового аналізу кожної окремої праці, оскільки в цьому випадку ми, по-перше, мимоволі повторюватимемо роботу, яка вже подана в десятках кандидатських та докторських дисертаційних дослідженнях, а також монографіях в рамках проблеми підготовки студентів, зокрема педагогічних спеціальностей (що, на наш погляд, дещо знижуватиме цінність нашої роботи), по-друге, у цьому разі ми будемо вимушені викладати значний об'єм тексту в контексті встановлення значущості таких праць (стосовно підготовки майбутніх учителів), що, на наше переконання, у нинішній момент вже не викликає жодних сумнівів у науковому середовищі, й нарешті, по-третє, існуючі обмеження до написання наукових праць не дозволяють у рамках однієї роботи здійснити ретельний виклад аналізу усіх без виключення надзвичайно важливих для нас наробок, здійснених вітчизняними та зарубіжними вченими в галузі педагогіки вищої школи. В протилежному випадку суттєво зменшиться можливість більш-менш ретельно викласти аналіз тих робіт, які наближують нас до специфіки нашого дослідження, а саме: підготовки майбутніх педагогів до формування соціального здоров'я учнів підліткового віку.

Отже, спробувавши обґрунтувати власну позицію в контексті розгляду наукових наробок із загальних аспектів професійної підготовки студентів у вищій школі, оглядово зауважимо на особливо цінних для нас напрацюваннях, спираючись на авторів цих розвідок. І, перш за все, зауважимо на цінності для нашого дослідження наукових праць, в яких розкриваються *концептуальні положення* щодо професійної підготовки майбутнього вчителя. У даному контексті неоціненний обсяг роботи здійснений вітчизняними та зарубіжними науковцями, серед яких: О. Абдулліна [3], В. Бондар [82; 84], А. Вербицький [101; 102], М. Євтух [181], П. Гусак [151], О. Дубасенюк [170], І. Зязюн [199; 200],

Н. Ничкало [350], О. Пехота [380], С. Сисоєва [443; 442], Г. Хоружий [504; 505] та інші. Без сумніву, здійснена вищезазначеними вченими величезна робота в зазначеному аспекті окреслює для нашого дослідження ті значущі орієнтири, які створюють об'єктивне підґрунтя щодо визначення концептуальних положень (позицій) стосовно підготовки майбутніх учителів саме до виховання соціально здорових учнів.

Не менш важливе значення в рамках нашої роботи набувають наукові напрацювання в контексті *професійно-педагогічної підготовки педагогічних працівників*, які, перш за все, розкривають *фундаментальні, основні питання* відповідно зазначеного вище процесу. Без перебільшення, величезний вклад в указаному аспекті відіграють наукові роботи таких вітчизняних та зарубіжних вчених, як: О. Абдулліна [4], А. Алексюк [8; 9], С. Архангельський [23; 24; 25], Є. Белозерцев [62], В. Беспалько [65], А. Бойко [75], Н. Волкова [113], О. Глузман [127; 128], В. Гриньова [145], Н. Гузій [148], О. Дубасенюк [169], І. Зязюн [201; 375], Л. Коваль [233], Л. Кондрашова [242; 243], Б. Коротяєв [251; 252; 253], О. Красношликова [258], Н. Кузьміна [268; 267], В. Курило [251], З. Левчук [280], Н. Нікітіна [348], А. Нісімчук [351], Л. Нечепоренко [347], О. Прасолова [396], В. Сластьонін [448], С. Смірнов [450], В. Щербина [541] та ін. Доцільно зауважити, що наукові нароби зазначених вище авторів розкривають надзвичайно важливі аспекти теорії та практики вищої педагогічної освіти, а отже, дозволяють нам підійти до процесу підготовки студентів у контексті виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів, уникаючи при цьому можливих помилок у зазначеному контексті. Крім того, такі наукові візії створюють базис для побудови методологічної, теоретичної та методичної підготовки майбутніх учителів до формування соціально здорових підлітків, розробки педагогічної системи в зазначеному контексті тощо.

Оскільки важливе місце стосовно підготовки студентів педагогічних спеціальностей відіграє його дидактичне підґрунтя, то надзвичайно значущими в контексті нашої роботи є розробки *дидактичних основ*

професійної освіти, які розкриваються у роботах таких вчених, як: А. Алексюк [8; 10], С. Архангельський [26; 24], В. Беспалько [67], В. Бондар [85], А. Вербицький [99; 100], В. Вергасов [103], Н. Двulichанська [153], І. Зязюн [201; 375], Л. Корнеєва [249], О. Пехота [381], В. Подзолков [389], Т. Туркот [483], С. Харченко [500; 501] та інших. Важливість наукових та методичних розробок вищезазначених авторів неможливо переоцінити. Як відомо, нині надзвичайно актуальною є проблема пошуку нових підходів до викладання навчального матеріалу, про що ще неодноразово згадаємо у наступних підрозділах (див. парагр. 3.3; 4.1.1; 4.1.2; 4.1.3).

Вважаємо, що не помилилось, якщо зауважимо, що ґрунтовним науковим надбанням, яке неможливо не враховувати, вивчаючи проблеми підготовки студентів педагогічних спеціальностей (до будь якого процесу), є праці, в яких висвітлюються питання *професійного та особистісного розвитку майбутніх педагогів*. У даному контексті суттєвий внесок у розробку зазначених питань здійснили науковці В. Бондар [83], Л. Коваль [233], О. Кучерявий [275], О. Пехота [381], І. Підласий [390], В. Семиченко [430], А. Старєва [381], С. Сисоєва [441] та інші.

Нарешті, особливу значущість для нашого дослідження відграють роботи, які розкривають різні аспекти проблеми формування *професійної готовності* майбутніх учителів. Це, перш за все, праці таких вчених, як: А. Войченко [109], І. Гавриш [119], К. Дурай-Новакова [173], Л. Кадченко [212], В. Ковальов [231], В. Кремінь [260; 261], З. Левчук [280], О. Міщенко [330], П. Середенко [433], В. Сластьонін [446], Д. Узнадзе [486; 487], В. Шадріков [523] та інших. Важливість робіт з питань професійної готовності в контексті нашого дослідження є очевидною й пояснюється, у першу чергу, тим, що професійну готовність майбутніх педагогів до формування соціального здоров'я учнів ми розглядаємо як кінцевий результат професійної підготовки.

Між тим зауважимо на певній значущості для нашої роботи й наукових надбань зарубіжних вчених щодо професійної підготовки майбутніх

учителів, зокрема в сфері професійного розвитку майбутніх фахівців (G. Porter [575], J. Szempruch [582] та ін.), інновацій та технологізації освітнього процесу (R. Adam [549], O. Kuchai [568], M. Naish [571] та ін.), забезпечення мобільності та мотивації майбутніх педагогів (F. Vaniscotte [587], M. Rosser-Cox [578] та ін.), визначення компетенцій відповідних фахівців (H. Boyd [558], C. Casey [560], S. Corral [563], R. Ingersoll [567], W. Okon [574] та ін.) тощо. Крім того досить корисним в межах нашого дослідження вважаємо є урахування окремих аспектів удосконалення системи освіти взагалі та підготовки майбутніх учителів зокрема в ряді країн дальнього зарубіжних, зокрема Австралії, Канади, Іспанії, США [572; 566; 562; 550; 565; 584; 559; 556; 564; 586; 561; 557; 585; 577] та інших розвинених країн світу.

Як згадувалось вище, у даному підрозділі, більш детально зупинимось на розгляді наукових праць відповідно **другого напрямку** наукового пошуку, зокрема тих, що, певним чином, наближують нас до проблеми підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків, ураховуючи специфіку даної проблеми.

Отже, у рамках другого напрямку ми зосередимо увагу на працях (переважно дисертаційних дослідженнях), що стосуються питань підготовки майбутніх учителів до виховання здорових школярів, формування в них потреби у здоровому способі життя, підвищення власного рівня культури здоров'я тощо. Між тим, спершу вважаємо за доцільне наголосити, що сам аналіз (відповідно даного напрямку) ми спробуємо здійснити за логікою на штат „дидуктивного” підходу до розв'язання проблеми, тобто почнемо з розгляду робіт, які розкривають загальні (більш узагальненні) аспекти соціального здоров'я (наприклад, з питань підготовки майбутніх учителів до формування здорового способу життя учнів або культури здоров'я), поступово переходячи до більш конкретних складових (підготовки майбутніх учителів до формування окремого, будь-якого з аспектів здоров'я).

У даному випадку ми не ставили перед собою за мету здійснювати аналіз робіт у хронологічному порядку в контексті опублікування конкретних досліджень, оскільки увага до зазначених проблем з боку вітчизняних та зарубіжних науковців приділялась майже одночасно, хоча певна послідовність для нас таки має сенс (про що піде пізніше), ми не будемо роботи наголос на чіткій дотриманості цієї послідовності в зазначеному вище контексті. Між тим наголосимо, що для аналізу ми спробуємо відібрати наукові праці, які увійшли у науковий світ не пізніше останніх 10-15 років.

Отже, дотримуючись вище визначених орієнтирів щодо даного підрозділу, перейдемо до безпосереднього аналізу конкретних робіт й одразу звернемо увагу на дисертаційне дослідження Н. Баженової („Підготовка майбутнього вчителя до формування здорового способу життя школярів”) [59]. Як і зазначалось вище, ми починаємо аналіз розвідок з дещо віддалених від проблематики нашого дослідження й поступово будемо намагатись спрямовуватись до розгляду наукових праць, які за змістом та сутністю наближуватимуть нас до питань підготовки вчителів до формування саме соціального здоров'я. У контексті ж вищезазначеної дисертації бачимо, що акцент підготовки майбутніх учителів (до речі, студентів фізичного виховання) зміщується саме у контексті питання формування здорового способу життя учнів, що, певним чином, передбачає охоплення окремих аспектів здоров'я школярів. Разом з тим, запропоновані авторкою змістовні характеристики підготовки студентів факультетів фізичного виховання до формування здорового способу життя школярів, виявлені критерії та рівні готовності майбутніх учителів до зазначеного процесу, а також розроблена модель підготовки студентів до формування здорового способу життя школярів створюють для нас певний, дозволимо собі вказати, теоретичний інтерес. І хоча дана робота й присвячена підготовці майбутніх учителів фізичного виховання (які по суті покликані цілеспрямовувати свою професійну діяльність у контексті формування здорового способу життя

учнів), зауважимо, що запропонована авторкою теоретико-методологічна складова зазначеного процесу створює для нас певні орієнтири у контексті професійної підготовки майбутніх учителів загальних спеціальностей до виховання соціально здорової молоді.

Продовжуючи аналіз наукових праць, зупинимось на розгляді теоретичних та практичних розробок, здійснених іншою дослідницею (О. Адєєвою) у контексті підготовки майбутніх учителів до валеологічного виховання школярів [5]. Та, перш ніж перейдемо до її безпосереднього аналізу, зауважимо, що валеологічне виховання по суті, як і формування здорового способу життя, з нашої точки зору, знаходиться у площині проблематики соціального здоров'я. Таку думку ми пояснюємо тим, що, в першому і другому випадках, здоров'я, особливо останні два десятиріччя, розглядається в сукупності окремих його аспектів. На цьому наголошують як вітчизняні вчені, зокрема, Г. Апанасенко [19], В. Горащук [135], М. Гриньова [144] та інші, так і зарубіжні науковці, серед яких: О. Князева [229], С. Лебедченко [278], А. Лизь [297], В. Трошин [481], А. Щедріна [538] та інші.

Таким чином, у змісті валеологічного виховання хоча й опосередковано, але ж прослідковуються окремі складові формування соціального здоров'я учнів. Саме цим і пояснюється приналежність зазначених праць в площині проблеми, що розглядається нами. Тож, повертаючись до аналізу дослідження О.В. Адєєвої, зауважимо на тих частинах роботи, які для нас мають найбільш важливе значення. Сюди ми з усією впевненістю можемо віднести запропоновані авторкою педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до валеологічного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів, що передбачають: критичне осмислення студентами власного досвіду ставлення до здоров'я як цінності і складової валеологічної культури особистості; набуття досвіду регулювання і управління станом особистого здоров'я засобами фізичної культури в умовах повсякденної та навчальної діяльності; моделювання спеціальних навчальних ситуацій, що вимагають

усвідомлення засобів і практичних прийомів валеологічного виховання учнів на уроках у процесі навчальної діяльності [5]. Крім того, практичний інтерес створюють для нас розроблена О. Адєєвою методика підготовки майбутніх учителів до валеологічного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі викладання у вищій школі курсу „Фізичне виховання”, оздоровчі програми, проблемні завдання, спеціальні навчальні ситуації, які забезпечують усвідомлення валеологічних норм в організації навчальної діяльності і набуття досвіду їх практичного уживання у процесі професійно-педагогічної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах тощо [5].

Здійснюючи аналіз близьких до нашого дослідження праць, ми також намагались врахувати й віковий період учнів, оскільки вік школярів при підготовці майбутніх педагогів у руслі оздоровчого, валеологічного та подібних їм спрямувань також має своє важливе значення. Тому, вивчаючи дисертаційне дослідження Н. Денисенко („Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до оздоровчої роботи з молодшими школярами”) [158], ми усвідомили, що, для нас важливо було не тільки дослідити визначені автором зміст, форми і методи підготовки майбутніх учителів фізичної культури до оздоровчої роботи з молодшими школярами, але й врахувати специфіку вікового періоду. У нашому дослідженні в поле основної уваги потрапляють учні основної школи, а отже учні підліткового віку, який (вік) має значні відмінності від інших вікових періодів як на фізіологічному так і й психологічному рівнях, про щ будемо згадувати у подальших підрозділах. Неабиякий інтерес у контексті зазначеної роботи викликають у нас запропоновані Н. Денисенко структурні компоненти (мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-організаційний, інноваційно-особистісний) та педагогічні умови готовності майбутніх учителів фізичної культури до оздоровчої роботи з молодшими школярами, зокрема, врахування цілісності структурних компонентів готовності майбутніх учителів фізичної культури до оздоровчої роботи з молодшими школярами; поетапність, структурна чіткість і змістова насиченість навчально-виховного процесу у вищих

навчальних закладах I-II рівня акредитації, врахування його специфіки та наближеність до умов майбутньої професійної діяльності у початковій школі; забезпечення спрямованості студентів на творчу самореалізацію у процесі оздоровлення молодших школярів [158]. Подальший аналіз наукових робіт у зазначеному вище контексті переконливо свідчить, що в цілому підготовка майбутніх учителів до виховання здорових учнів є більш розробленою саме по відношенню до молодших підлітків, а тому й відповідно теоретична, методологічна та практична складові професійної підготовки є більш дослідженою саме стосовно майбутніх учителів початкових класів. Зокрема, сюди цілком доречно віднести роботи Б. Долинського, О. Омельченко, Н. Урум, О. Філіпп'євої та інших.

І все ж, навіть враховуючи специфіку майбутніх учителів початкових класів, а вони безумовно є, зазначені дослідження відіграють достатньо важливе значення в контексті нашої роботи. Тому, стисло зупинимось на їх розгляді, починаючи з аналізу докторської дисертаційної роботи („Теоретико-методичних засад підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язберезувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності”) Б. Долинського [166]. Теоретична значущість даної роботи полягає в тому, що, визначаючи педагогічні умови, автор зауважив на важливості взаємозв'язку валеологічної освіти з дисциплінами гуманітарного, соціально-економічного, природничо-наукового, професійного та практичного циклів фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи; насичення процесу фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи інтерактивними методами навчання, спрямованих на формування здоров'язберезувальних навичок і вмінь і т.д. Важливе місце в даному контексті відіграє розроблена та науково-обґрунтована автором концепція підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування здоров'язберезувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності, яка охоплює методологічний (категорії, підходи, закономірні явища), теоретичний (чинники, умови, сутність підготовки,

зміст) та методичний (методика формувального етапу експерименту з підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності) аспекти [166]. Отже, як бачимо, Б. Долинським закладено важливі концептуальні основи у контексті підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності, а тому зазначена робота відіграє суттєве місце в контексті нашого дослідження. Інша дослідниця (О. Омельченко) розкриває дещо інші ракурси в контексті окресленої вище проблеми. У даному випадку основний акцент зміщується у площину визначення особливостей професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів щодо організації здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу [356].

У свою чергу, Н. Урум, досліджуючи проблему підготовки майбутніх вчителів до забезпечення здорового способу життя молодших школярів, розробила модель валеологічної підготовки майбутніх учителів у вищому педагогічному навчальному закладі. Також авторкою запропоновано принципи валеологічної підготовки майбутнього вчителя та педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до забезпечення здорового способу життя, які розкриваються через: забезпечення позитивної мотивації учіння й налаштованості студентів на формування в учнів здорового способу життя; відображення у змісті підготовки студентів сучасних підходів щодо розуміння сутності та механізмів формування здорового способу життя; оптимальне використання інтерактивних форм навчання, що сприяють усвідомленню студентами значущості в їхній майбутній професійній діяльності досвіду здорового способу життя.

Певний інтерес складають обрані шляхи Н. Урум у контексті вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів до забезпечення здорового способу життя молодших школярів (зокрема формування у студентів спрямованості на оволодіння формами і методами організації

валеологічного виховання), що представлені в роботі оновленим змістом лекційних та практичних занять з курсів педагогіки, запропонованою методикою викладання основ безпеки життєдіяльності, спеціально-предметних дисциплін та іншими проектами [488].

Дещо інші підходи в контексті вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів пропонує О. Філіпп'єва. Практичну цінність у зазначеному контексті створюють розроблена авторкою комплексна програма та рекомендації щодо підготовки майбутніх учителів у зазначеному аспекті [495].

Зважаючи на певну значущість вищезазначених робіт (в рамках даного напрямку наукового пошуку) стосовно нашого дослідження, зауважимо, що більш цінними для нас є дисертаційні дослідження, в яких розкриваються проблеми підготовки майбутніх учителів переважно загальних спеціальностей в контексті виховання здорової молоді. Однією з таких робіт є дослідження в сфері теорії і історії педагогіки С. Шенделевої, в якому авторка обґрунтувала етапи рішення проблеми підготовки майбутніх учителів до формування культури здоров'я школярів у педагогіці вищої школи (як оформлення нового напрямку в педагогіці вищої школи) в історичному контексті [532]. Хоча визначені та обґрунтовані етапи в даній роботі носять історико-теоретичний аспект, сам зміст дисертації дозволяє поглянути на проблему підготовки майбутніх учителів стосовно виховання здорової молоді з точки зору практичної реалізації певних кроків вищої освіти щодо підготовки студентів педагогічних спеціальностей в зазначеному аспекті. Між тим, більш цілеспрямовано практичну складову в цьому контексті прагнула розкрити М. Сентизова, зосередившись на дослідженні педагогічного забезпечення підготовки студентів до здоров'язберігаючої діяльності з майбутніми вихованцями [431]. У даному випадку про цінність для нашої роботи свідчать розроблені авторкою програми, спрямовані на збереження та розвиток фізичного, психічного та, що особливо важливо, соціального здоров'я школярів. Не можемо також не звернути увагу й на

розуміння М. Сентизовою здоров'язберігаючої діяльності майбутнього вчителя, яку вона трактує як цілісний процес, спрямований на перетворення інтелектуальної та емоційної сфер особистості студента, підвищення ціннісного відношення до здоров'я школярів на основі усвідомлення студентом особистісної відповідальності за їх життя [431]. Це, у свою чергу, дозволяє нам зробити висновок, що здоров'язберігаюча діяльність майбутнього вчителя, у тому розумінні, яке подає авторка, певним чином можна розглядати й в контексті виховання соціально здорових підлітків.

Достатньо виразною, з точки зору практичної значущості щодо проблеми підготовки вчителя до просвітницької діяльності в галузі основ індивідуального здоров'я школярів, на нашу думку, є робота Н. Тимошенко. Певним фундаментом в зазначеному контексті вважаємо розроблені авторкою програми, спрямовані на збереження фізичного, психічного та, що особливо важливо для нашого дослідження, соціального здоров'я школярів [476]. Таким чином, у дослідженні Н. Тимошенко, хоча й опосередковано, між тим розглядаються достатньо важливі питання формування соціально здорової молоді, що розкриваються переважно через готовність майбутнього педагога до здійснення просвітницької діяльності з питань виховання всебічно здорової шкільної молоді. А це, у свою чергу, свідчить, що дана робота, як і багато інших вищезазначених досліджень у своїй сукупності становлять фундаментальне підґрунтя в контексті проблеми підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи. Але ми не прагнемо обмежитись аналізом лише згаданих робіт й спробуємо дослідити студії, які є ще більш близькими в контексті нашого дослідження, тобто ті наукові праці, що увійшли до заявленого вище третього напрямку наукового пошуку.

Відповідно **третього напрямку** наукової розвідки передбачається аналіз робіт, зокрема дисертацій, авторефератів дисертаційних досліджень, статей тощо у контексті підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я школярів. Оскільки в доступній нам джерельній базі таких робіт

не виявлено, ми зосередимо увагу на наукових роботах, що розкривають питання підготовки майбутніх учителів до формування *окремих аспектів* соціального здоров'я учнів, під якими ми розуміємо близькі до феномену соціального здоров'я питання, які, певним чином, характеризують його складові. Таким чином, опрацювання подібних розвідок наближуватиме нас до визначення стану розробленості проблеми підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків, що є одним з важливих завдань нашого дослідження.

Між тим, враховуючи потребу у пошуку робіт, які тим чи іншим чином пов'язані з проблемою підготовки майбутніх учителів до формування хоча б окремих його аспектів соціального здоров'я підлітків та школярів взагалі, зазначимо, що навіть у цьому випадку цілком можна констатувати серйозну обмеженість у контексті наявності таких студій. Саме з розгляду дисертаційних робіт й розпочнемо аналіз наукових праць у зазначеному вище контексті. Серед таких розвідок одразу виділяємо дисертацію М. Чорній, яка присвячена проблемі підготовки майбутніх учителів до формування міжособистісних взаємин в учнівському колективі підлітків [519]. Цілком переконані, що добрі взаємовідносини між учнями являють собою важливу складову частину формування соціального здоров'я школярів. Особливо це важливо в підлітковому віці. У зв'язку з цим, достатньо цінними для нас є наукові нароби М. Чорній, зокрема, запропонована модель та структурні компоненти системи професійної підготовки майбутніх учителів до організації міжособистісних взаємин в учнівському колективі, яка передбачає формування готовності студентів до означеного виду діяльності та відображає структурно-функціональну взаємодію її основних компонентів (цільовий, змістовий, процесуальний і результативний) [519].

Дещо в іншому вигляді пропонується вирішення проблеми, близької до попередньої дисертації, Л. Ядвиршис. Досліджуючи питання професійної підготовки вчителя до соціально-педагогічної діяльності, дослідниця під соціально-педагогічною діяльністю розглядає як структурно-динамічну

совокупність цілеспрямованих дій, що здійснюються у мікросоціумі спеціальними засобами в інтересах розвитку особистості та міжособистісних відносин дітей з урахуванням реальних умов їх життя. Авторка значну увагу приділяє, перш за все, професійно-особистісному становленню самого спеціаліста, що обов'язково має здійснюватись в умовах благоприємного клімату на основі тісної взаємодії з професійним суспільством та навколишнім соціальним середовищем [546].

Певний інтерес для нашої роботи представляє докторська дисертація О. Митник („Теоретико-методичні основи підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра”) [325]. На думку вченого, під культурою мислення молодшого школяра слід розуміти дисципліну розуму, яка ґрунтується на сформованій у навчальній діяльності цілісній і гнучкій системі знань, умінь і навичок, придатній для пізнання об'єктивного світу, самого себе та для організації конструктивної взаємодії з іншими людьми. З вищезазначеного ми розуміємо культуру мислення як достатньо цінною для особистості школяра категорію, яка відображає окремі аспекти соціального здоров'я особистості. У розробленій моделі системи підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра автором розкриваються взаємозв'язки мотиваційно-цільового, змістовного, процесуально-діяльнісного, контрольного-регулювального, оцінно-результативного компонентів із організаційно-методичним інструментарієм забезпечення готовності майбутнього вчителя до формування культури мислення учнів у цілісній структурі професійної підготовки [325].

Оскільки соціальне здоров'я є феноменом достатньо багатоаспектним, неабиякої цінності для нас набуває наукова праця Т. Петухової („Підготовка майбутніх учителів до формування культури безпеки життєдіяльності в учнів основної школи”) [379]. Підтвердженням цьому цілком може слугувати той факт, що, наприклад, навчальною програмою курсу „Основи здоров'я”, вивчення якого передбачено в 5-9 класах, у розділі „Соціальна складова здоров'я” більше третини навчального матеріалу відводиться на

ознайомлення учнів з важливими аспектами безпеки життєдіяльності. І це цілком є виправдано, оскільки навряд чи можна говорити про високий рівень сформованості соціального здоров'я учня, якщо він не володіє необхідними знаннями, уміннями та навиками, а головне, якщо він не усвідомлює важливості цих знань та умінь у контексті самозбереження в різних життєвих обставинах, починаючи з уникнення обману з боку шахраїв до елементарних прийомів першої невідкладної допомоги людині, яка постраждала при аварії, непередбачуваних подіях тощо. У даному контексті привертають увагу запропоновані Т. Петуховою педагогічні умови підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів до формування культури безпеки життєдіяльності в підлітків, зокрема, за рахунок застосування ціннісного, світоглядного, міждисциплінарного, діяльнісного підходів до формування культури безпеки життєдіяльності майбутніх учителів, формування у майбутніх учителів мотивації до навчально-пізнавальної діяльності та активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів [379].

Достатньо близькою до нашого дослідження є також робота Н. Пихтіної, присвячена питанням формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя до профілактики адитивної поведінки учнів. У даному контексті прояви адитивної підготовки ми розцінюємо як відхилення від стану соціального здоров'я особистості учня, а тому зазначена проблема відіграє важливе значення для наших наукових пошуків. Цілком розділяємо думку авторки, яка у своїй роботі зазначає, що попередженням наркоманії, правопорушень учнями тощо є функція не правоохоронних органів та медиків, а, насамперед, педагогічної науки і практики. Особливо цінними для нашого дослідження становлять практичні рекомендації, запропоновані Н. Пихтіній, які, перш за все, передбачають перегляд змісту програм з психолого-педагогічних дисциплін відповідно до висвітлення профілактичного аспекту професійно-педагогічної діяльності, використання спецкурсів, спецсеминарів у психолого-педагогічній підготовці студентів, активізацію діяльнісного підходу в організації навчально-виховного процесу з психолого-педагогічних

дисциплін, внесення змін до організації педагогічної практики студентів, введення тем з проблеми, що досліджується, до переліку курсових і дипломних робіт, використання зазначених підходів у післявузівській підготовці та перепідготовці вчителів [385]. Таким чином, зазначені авторкою рекомендації можуть слугувати для нас певним орієнтиром у контексті підготовки студентів педагогічних спеціальностей до профілактичної складової у формуванні соціального здоров'я сучасних підлітків.

Дещо з іншої позиції питання підготовки майбутніх учителів в аспекті профілактичної діяльності соціальних захворювань підлітків розглядає О. Разживін. У даному випадку автор основну увагу зосереджує на розробці педагогічної технології підготовки майбутніх учителів до профілактики наркоманії, що відрізняється від вищезазначених робіт, у яких предметом дослідження частіше всього виступають педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до конкретного виховного аспекту в сфері соціального здоров'я школярів. Разом з тим, беззаперечно, теоретично значущими є також визначення дослідником концептуальних основ профілактики вживання школярами наркотичних речовин, а також зміст, структура та особливості профілактики вживання наркотичних речовин школярами тощо [410].

Не менш значущою для нашого дослідження є дисертація І. Островська-Бугайчук („Підготовка майбутніх учителів правознавства до роботи з підлітками девіантної поведінки”). Важливо, що в роботі авторкою наголошується на тому, що у значній кількості школярів, у тому числі підліткового віку, усе частіше виявляються такі негативні риси, як: споживча орієнтація, індивідуальний і груповий егоїзм, пасивне ставлення до навчання, шкідливі звички (паління, алкоголізм, наркоманія тощо); наголошується на втраченості системності у виховній роботі школи, що, у свою чергу, призводить до зростання девіацій у поведінці підлітків [367, с.1].

По суті, мова йде про негативні прояви стосовно сформованості соціального здоров'я сучасних учнів. Як і у попередніх двох дисертаційних дослідженнях, так і в контексті даної роботи, девіантну поведінку підлітків

ми розцінюємо як стан, протилежний соціальному здоров'ю особистості, а тому зазначена проблема має не абияке значення для нашої розвідки.

Важливі аспекти підготовки майбутніх учителів до формування такої важливої складової соціального здоров'я учнів як статева культура (через здійснення процесу статевого виховання) розкриваються в дисертаційних дослідженнях О. Главацької [124] та І. Овсієнко [354]. Зокрема, у дисертації О. Главацької подається модель підготовки майбутніх педагогів до статевого виховання учнів, реалізація якої відбувається шляхом удосконалення психологічної, теоретичної та практичної підготовки студентів педагогічних спеціальностей. Схожий підхід в зазначеному контексті пропонується в дослідженні І. Овсієнко, що також полягає в розробленій авторкою відповідної моделі щодо забезпечення процесу підготовки студентів педагогічних спеціальностей до морально-статевого виховання школярів, а також у впровадженні в навчальний процес спецкурсу „Культура сімейних відносин” тощо.

Отже, з вищезазначеного стає зрозуміло, що проблема підготовки майбутніх учителів до формування окремих аспектів соціального здоров'я учнів в рамках навчального процесу останнім часом потрапляє в поле уваги як вітчизняних так й зарубіжних науковців. Між тим, на наш погляд, доцільно стисло зупинитись й на аналізі наукових праць, в яких пропонуються шляхи підготовки студентів педагогічних спеціальностей до виховання соціально здорової молоді в рамках позанавчальної роботи. Це є достатньо важливим для нашого дослідження, оскільки ми вважаємо, що формування соціального здоров'я підлітків має рівноцінно здійснюватись як у навчальній, так і позанавчальній діяльності учнів, а тому, відповідно, і підготовка майбутніх педагогів до здійснення цього процесу має обов'язково враховувати можливості кожної з вищезазначених форм організації навчального процесу в загальноосвітньому навчальному закладі. Враховуючи, що таких робіт нами виявлено незначну кількість, неабияку цінність для нашого дослідження складають й ті роботи, які (як і в

попередньому випадку) торкаються хоча б одного з аспектів феномену соціального здоров'я учнів та, відповідно, основ його формування. Так, достатньо значущим, у контексті вищезазначеного, для нас є дисертаційне дослідження Р. Васильєвої, яке присвячене підготовці майбутніх учителів до формування безпечної поведінки підлітків у позаурочній діяльності. Важливо, що сутність поняття формування безпечної поведінки підлітків розглядається дослідницею як активний педагогічний процес, спрямований на поступову побудову системи свідомих дій і вчинків підлітків, що забезпечують оптимальний рівень захищеності у всіх сферах життєдіяльності. Таке розуміння свідчить про достатню близькість даної роботи в контексті нашого дослідження, оскільки, як зазначалось вище, здатність школяра убезпечувати себе в будь-яких сферах життєдіяльності є одним з значущих аспектів сформованості соціального здоров'я учнів. Цінним є також те, що в роботі авторкою визначено основні підходи до вирішення зазначеної проблеми, що передбачають єдність теоретичної і практичної, психологічної, педагогічної і методичної підготовки, а також особистісну орієнтацію навчально-виховного процесу, врахування регіональних вимог, типових небезпечних ситуацій та особливостей поведінки учнів при їх прояві [98]. Нам імпонує такий підхід, оскільки він у своїй сукупності охоплює надзвичайно важливі складові підготовки майбутнього вчителя.

Певний інтерес в зазначеному вище контексті для нас також викликає робота О. Голік, в якій розкривається процес підготовки майбутніх учителів до організації позакласної дозвіллевої діяльності старшокласників. На нашу думку, організація позакласної дозвіллевої діяльності створює чудові умови для формування соціального здоров'я учнів, а тому важливим питанням постає питання розгляду запропонованих авторкою організаційно-методичних умов підготовки майбутніх учителів до організації позакласної дозвіллевої діяльності, відповідно яких передбачається: спрямування методів і форм організації пізнавально-практичної діяльності студентів на

усвідомлення специфіки та засвоєння ними способів реалізації функцій дозвіллевої діяльності, включаючи сучасні освітні педагогічні технології; поетапне формування готовності майбутніх учителів до організації позакласної дозвіллевої діяльності; оновлення змісту професійних знань щодо сутності організації позакласної дозвіллевої діяльності; використання отриманих знань, набутих умінь і навичок у роботі зі старшокласниками у загальноосвітніх навчальних закладах [130].

Резюмуючи вищезазначене в контексті розробленості проблеми підготовки майбутніх учителів до формування соціально здорових учнів загальноосвітніх навчальних закладів в рамках дисертаційних досліджень, слід зауважити на поки що недостатній, з нашої точки зору, розробленості зазначеної проблеми. На жаль, питання підготовки студентів педагогічних спеціальностей до виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів, зокрема підлітків, не привернула до себе уваги, принаймні на рівні дисертаційних досліджень. Нині в межах доступної нам літератури виявлено лише наукові роботи (дисертації), що стосуються підготовки майбутніх учителів до тих проблем, які частково є приналежними до проблеми соціального здоров'я сучасної молоді. Між тим, доцільно зауважити на тому, що деякі питання підготовки майбутніх педагогів до формування окремих аспектів соціального здоров'я учнів висвітлюються також у наукових публікаціях. Зокрема, особливості, зміст, форми і методи підготовки студентів до формування статевої культури школярів (як одна зі складових соціального здоров'я) розкриваються в працях таких дослідників, як: В. Дем'яшена [156; 157], М. Єрофєєва [180], Л. Розова [417] та інші. Підготовці майбутніх учителів до профілактики наркоманії учнів загальноосвітніх навчальних закладів та виховання в школярів бережливого ставлення до власного здоров'я взагалі присвячені статті С. Букши [33], К. Волкової [411], В. Зайцева [32], І. Зенченков [197], А. Радченко [407; 408], О. Разживіна [411], В. Чернишова [516] та інші.

Отже, зважаючи на те, що зазначені вище роботи частково розкривають проблему підготовки майбутніх учителів до формування принаймні окремих аспектів соціального здоров'я підлітків, є підстави констатувати достатньо слабку розробленість заявленої нами проблематики.

На основі аналізу вищезазначених наукових праць за всіма напрямками наукового пошуку сформулюємо висновки узагальнюючого характеру.

1. Дослідження наукової літератури в контексті загальних питань підготовки майбутнього вчителя свідчать про наявність значної кількості робіт, у яких розкриваються надзвичайно важливі аспекти підготовки студентів педагогічних спеціальностей, зокрема, концептуальні положення щодо професійної підготовки, напрацювання в контексті професійно-педагогічної підготовки педагогічних працівників, що розкривають фундаментальні питання зазначеного вище процесу, розробки дидактичних основ професійної освіти, питання професійно-педагогічного та особистісного розвитку майбутніх учителів, формування їх професійної готовності тощо.

2. Встановлено, що останнім часом підвищується увага вітчизняних та зарубіжних вчених до проблем підготовки учителів загальних спеціальностей до створення навчально-вихованого середовища, що сприяє вихованню здорової молоді взагалі, а також питанням підготовки студентів педагогічних спеціальностей до формування культури здоров'я учнів зокрема.

3. Аналіз доступної нам літератури дозволяє констатувати, що на сьогодні майже недослідженою залишається проблема підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків. Лише поодинокі дисертаційні дослідження розкривають питання підготовки студентів педагогічних спеціальностей у контексті формування окремих аспектів соціального здоров'я шкільної молоді.

Таким чином, обмеженість досліджень у контексті підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків потребує врахування наукових напрацювань, що є найбільш близькі в контексті заявленої нами проблеми, що й буде слугувати певним орієнтиром для нашої роботи.

1.2. Становлення та розвиток проблеми формування соціального здоров'я особистості у науковому просторі

Аналіз наукової літератури в контексті проблеми підготовки майбутніх учителів взагалі, а також до формування соціального здоров'я зокрема (який пропонується в попередньому підрозділі) спонукає нас до подальшого розгляду наукових праць у руслі зазначеної проблеми зі зміщенням акценту на більш прицільне дослідження питань становлення та розвитку проблеми соціального здоров'я. Таким чином, відповідно до завдань дослідження в даному підрозділі вважаємо за доцільне здійснити наукову розвідку за двома основними напрямками. Перший напрям передбачає аналіз праць видатних педагогів щодо формування соціального здоров'я особистості, зокрема, учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Другий напрямок вміщує в собі аналіз дисертаційних досліджень в контексті становлення та розвитку проблеми соціального здоров'я, а також аналіз наукової літератури (зокрема в галузі педагогіки, психології, медицини, соціології, фізичного виховання і спорту) щодо розкриття окремих аспектів формування соціального здоров'я шкільної молоді.

Пристаючи безпосередньо до аналізу праць видатних педагогів, ми не сподівались знайти безліч цитат, в яких чітко зазначалось би на необхідності формування саме „соціального здоров'я вихованців”, оскільки на період педагогічної та наукової творчості великих педагогів (серед яких Я. Коменський, Д. Локк, А. Макаренко, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомливінський, К. Ушинський, С. Шацький та інші) сам термін „соціальне здоров'я”, особливо по відношенню до особистості, взагалі не був введений до наукової термінології. Це сталося значно пізніше, вже в наші часи, і широко використовувати як феномен чи науковий термін його почали лише в останні два десятиріччя. Нижче ми ще повернемося до розгляду окремих аспектів генезису поняття „соціального здоров'я”. Між тим, наразі звернемося до

аналізу праць вищеперелічених педагогів (дещо в стислому вигляді) у контексті їх практичної діяльності щодо виховання „соціально здорових” школярів.

Зважаючи на те, що, як зазначалось раніше, ми не сподівались знайти конкретні цитування, в яких би чітко вказувалось на необхідності формування саме „соціального здоров'я” шкільної молоді, все ж в роботах окремих педагогів час від часу можемо бачити й такі погляди, які наголошують на важливості тих чи інших аспектів соціального здоров'я. Сюди відносимо виховання в учнів прагнення до створення у майбутньому здорової сім'ї, здійснення процесу статевого виховання саме на основі морального аспекту і т.д. Так, видатний педагог-гуманіст В. Сухомлинський, наголошуючи на важливості відповідальності за вчинки у взаємовідносинах між хлопцем та дівчиною, писав: „Я говорив мальчикам и девочкам: „Вы – будущие отцы и матери. Через несколько лет у вас будут дети, вы будете думать об их воспитании так, как сейчас о вас думают ваши отцы и матери. Помните, что взаимоотношения мужчины и женщины ведут к рождению нового человека. Это не только биологический акт, а прежде всего великое человеческое творчество. Только циник и негодяй может думать об этих взаимоотношениях как о чем-то грязном” [468, с. 332].

Взагалі В. Сухомлинський з особливою шаною ставився до питання здоров'я своїх вихованців. Саме цьому аспекту в його професійній діяльності в контексті виховання підростаючого покоління присвячена чимала кількість сторінок його праць. Між тим, враховуючи те, що опису зазначених питань останнім часом приділяється достатньо багато уваги з боку вітчизняних вчених (Л. Заплатніков (1998 р.), Г. Кривошеєва (2001 р.), В. Горашук (2004 р.), С. Киріленко (2004 р.), С. Омельченко (2007 р.), М. Карпенко (2013 р.) [194; 137; 262; 224; 358; 218] та іншими, основна наша увага буде звернена на виявлення поглядів педагога в контексті виховання саме соціально здорових школярів. У працях Василя Олександровича червоною лінією проходить питання забезпечення соціального становлення учнів як в

процесі навчання так і поза його межами. Чого лише коштують його роздуми стосовно праці та відпочинку на свіжому повітрі, важливості отримання радості від духовного спілкування в колективі тощо [469, с. 392-393]. Саме взаємодія в колективі, оптимальне почування в ньому, розуміння своєї потреби для інших, можливості опори на своїх товаришів і є важливою складовою соціального здоров'я учня.

Указуючи на те, що людина має знати про себе якомога більше, а відсутність такого знання може нанести шкоду не тільки самій особистості, але й суспільству в цілому [469, с. 405], педагог-гуманіст чітко розумів, що будь-якій людині важко буде відчувати себе гармонійно й комфортно у суспільстві без глибокого розуміння своїх індивідуальних та характерологічних особливостей.

Величезне значення В. Сухомлинський відводив вихованню в учнів розуміння значущості цінності власного життя як найвищої цінності будь-якої людини. На думку великого педагога, украй важливо в стінах школи навчати кожного учня дорожити власним життям, бо саме це є стовповим коренем моральної поведінки, від якого залежить не тільки бережливе ставлення по відношенню до самого себе, але й прояв сердечності та турботи по відношенню до іншої людини [470, с. 167]. Отже, В. Сухомлинський наголошував на важливості вироблення в кожного з учнів відчуття небайдужості до інших, оточуючих їх людей. Додатковим підтвердженням цього є слова педагога: „Будьте добрими і чуйними до людей. Допмагайте слабким і беззахисним. Не робіть людям зла. Допмагайте в лихові товаришеві. Поважайте, шануйте матір та батька: вони дали вам життя, вони виховують вас, вони бажають, щоб ви стали чесним громадянином соціалістичного суспільства, людиною з чистим серцем, ясным розумом, доброю душею, золотими руками” [469, с. 477]. Не обминав Василь Олександрович й питання виховання в учнів, особливо підлітків, почуття власної гідності [469, с. 416], що, на наше переконання, є вкрай важливим в контексті формування у молодой людини соціального здоров'я.

Таким чином, В. Сухомлинський здійснив величезний внесок не тільки в контексті гуманізації педагогіки й багатьох інших, украй важливих в умовах сьогодення, питань, але й, випереджаючи час, наголошував у власній педагогічній діяльності на надзвичайно складних й не менш актуальних питаннях виховання здорової особистості, здатної до повної реалізації у майбутньому тощо.

Достатньо багато в справі виховання, зокрема, соціально здорового молодого покоління, зробив у своїй педагогічній діяльності А. Макаренко. У педагогічній поемі педагог-новатор не одноразово робить наголос на важливості дотримання його вихованцями законослухняності, звичайних моральних норм співіснування у суспільстві тощо [304]. Говорячи про необхідність виховувати здорове покоління [305, с. 289], педагог, звичайно, розумів не тільки фізичне (соматичне) здоров'я вихованців, але й соціальне, хоча сам термін „соціальне здоров'я” Антон Семенович не вживав у своїх працях. Між тим, підтвердженням бажання видатного педагога у вихованні соціально здорової людини, на нашу думку, можна вважати його численні вислови в контексті статевого виховання особистості та її націленості на створення в майбутньому повноцінної сім'ї. Він писав: „Говоря о воспитании будущего полового чувства нашего ребенка, мы должны, собственно, говорить о воспитании его будущей любви о воспитании его как будущего семьянина. Всякое иное половое воспитание будет обязательно вредным и противообщественным. Каждый родитель, каждый отец и каждая мать должны поставить перед собой такую цель, чтобы будущий гражданин или будущая гражданка, которых они воспитывают, могли быть счастливы только в семейной любви и чтобы только в этой форме они могли искать и радостей половой жизни” [303, с. 62]. Свідомо плекань А. Макаренка стосовно формування в своїх вихованців високого рівня соціального здоров'я є й те, що надзвичайно важливе місце він відводив поєднанню сукупності тих чеснот, які мають безпосереднє відношення до соціального здоров'я, пов'язуючи їх зі статевим вихованням молоді. Педагог наголошував на тому,

що саме, виховуючи в дитини відвертість, працездатність, прямоту, звичку до охайності, звичку говорити правду, повагу до іншої людини, до його переживань та (інтересів), любов до своєї Батьківщини, ми тим самим виховуємо її у статевого відношенні. [303, с. 63]. І це є не єдиним підтвердженням бажання педагога виховати особистість, готову до дорослого життя, набуття нею досвіду комфортного почуття у колективі та суспільстві в цілому, цінуванні гарних взаємовідносин з іншими людьми, встановлення, в першу чергу, моральних стосунків з особистістю протилежної статі тощо.

Надзвичайно важливе місце великий педагог відводив значущості усвідомлення вихованцями потреби у любові до близького оточення. Навіть любов до майбутньої дружини, на думку Антона Семеновича, є взаємозалежною від раніше віддаваної любові своїх рідних. Він підкреслював: „Молодий чоловік ніколи не буде любити свою наречену й дружину, якщо він не любив своїх батьків, товаришів, друзів” [305, с. 489]. Таким чином, з вищезазначеного зрозуміло, що видатний педагог-новатор А. Макаренко значну увагу в своїй педагогічній діяльності відводив вихованню не тільки фізично та морально здорової особистості, але й всіляко прагнув підготувати її до життєвих реалій в умовах того часу, виробляючи при цьому у своїх вихованців практичні вміння знаходити своє місце у суспільстві й якомога повніше реалізовувати власні здібності в складному дорослому житті. А це, у свою чергу, в котре переконує, що Антон Семенович приділяв неабияку увагу до виховання соціально здорової особистості.

Певні погляди стосовно потреби виховання соціально здорових учнів знаходимо також в працях С. Шацького. І хоча в його наукових напрацюваннях значно менше можна зустріти прямих підтверджень в необхідності формування соціального здоров'я учнів, а ніж в роботах попередньо вказаних педагогів, все ж можемо бачити, що Станіслав Теофілович не обминав окремі проблеми виховання соціально здорової молоді. Про це свідчать його слова: „Глибинне завдання вчителя – розуміти

та цінити дитяче життя” [527, с. 52]. Саме цінування дитячого життя, яке педагог розумів не тільки як життя взагалі (здатність жити як біологічної особистості), а як здатність дитини бачити світ по-дитячому, на нашу думку, є фундаментом у справі виховання соціально здорової особистості. Він був переконаний, що дитину жодним чином не можна позбавляти цього великого дару, нагромаджуючи її купою знань й вичавлюючи при цьому все притаманне дитині. Це, на наше переконання, складно по-іншому зрозуміти, а ніж як один з важливих аспектів виховання соціально здорової молоді, оскільки, дозволяючи дитині, у першу чергу, бути дитиною, знаходити при цьому своє місце у притаманному їй соціальному середовищу, педагог всіляко сприяє формуванню її соціального здоров'я. Видатний учений педагог свого часу С. Шацький, розмірковуючи над питанням педагогіки (на початку ХХ сторіччя), наголошував, що при вирішенні складних її питань (педагогіки), потрібно зосереджуватись не на тому, яка школа потрібна, а, перш за все, на тому, що є дитяче життя, які його характерні риси, у чому його цінність [527, с. 40].

Видатний педагог багато уваги приділяв урахуванню вікових особливостей дитини та сприйняттю нею світу на кожному з вікових етапів. При цьому С. Шацький зауважував, що вкрай важливо, щоб дитина, відповідно кожного етапу її зростання, відчувала радість дитячого життя та виконувала відповідні (в тому числі й соціальні) завдання. Автор статті „Школа для дітей, або діти для школи” наголошував: „Я не думаю, що вихованню можна було б поставити одну загальну мету. Точніше, цілей скільки, скільки було вікових періодів” [527, с. 44]. Визначаючи окрему виховну мету для кожного вікового періоду, педагог тим самим давав зрозуміти, наскільки важливо у формуванні особистості враховувати особливості сприйняття нею світу на кожному конкретному етапі дорослішання. Саме при такому підході найбільш можливе виховання соціально здорової особистості, яку не „ламають”, а навпаки, виявляючи її

потреби (у тому числі в контексті соціального становлення), усіляко сприяють формуванню соціального здоров'я дитини.

Розглядаючи окремі аспекти співіснування учнів в класному колективі та їх взаємодії як одного з важливих аспектів соціального становлення дитини (підвищення рівня соціального здоров'я особистості), Станіслав Теофілович писав: „Життям спільноти керують і внутрішні соціальні чинники (підтримка, суперництво, превалювання, мода) і зовнішні – загальне середовище, в якому знаходяться діти і найближча, безпосередньо діюча на них (матеріальна культура, побут школи, керуюча група вчителів) [527, с. 47]. Таким чином, він підкреслював вплив на дитину соціального оточення. Відповідно, з вказаних слів можемо зробити висновок, що від того, на скільки дитина комфортно почувається в цьому соціальному оточенні, відповідно відбуватиметься процес формування її соціального здоров'я. Тож, як бачимо, С. Шацький також зробив свій певний внесок у виховання соціально здорової молоді.

Підтекст нас переконує в тому, що майже кожен з видатних педагогів минулого у власних педагогічних працях та, відповідно, у педагогічній діяльності у тій чи іншій мірі торкалися питань виховання соціально здорової особистості. Сюди можна віднести й великого чеського педагога, родоначальника класно-урочної форми навчання Я. Коменського, й видатного педагога другої половини XIX сторіччя К. Ушинського та багато інших. Між тим, немає нагальної потреби детально розкривати внесок кожного з них в контекст формування соціально здорової особистості, ми лише зауважили на тих педагогах, які, з нашої точки зору, присвятили найбільше уваги зазначеному питанню у власній педагогічній діяльності.

Таким чином, стислий аналіз праць окремих видатних педагогів минулого дав змогу пересвідчитись, що, хоча сам термін соціального здоров'я особистості й не згадувався в роботах великих мужів педагогічної науки, у їх роздумах та практичних наробках щодо виховання особистості можна бачити розуміння значущості виховання соціально здорового

підростаючого покоління, що є, безперечно, цінним надбанням в контексті наших наукових інтересів.

Як зазначалось вище, у рамках даного підрозділу для нашої роботи також важливо було дослідити генезис становлення феномену соціального здоров'я й у ракурсах наукових розробок сучасності. Та, перш ніж ми спробуємо дослідити окремі аспекти становлення зазначеного феномену, зауважимо, що сам термін „соціальне здоров'я” нині зустрічається в двох основних видах (виглядах), а саме соціальне здоров'я населення (суспільства) та індивідуальне соціальне здоров'я (соціальне здоров'я особистості), про що ми ще згадаємо, розглядаючи сутність зазначених понять у наступному розділі. Оскільки вперше феномен соціального здоров'я ми знаходимо по відношенню до суспільства (населення), розпочнемо з аналізу наукової літератури, яка включає дослідження, що стосуються проблем соціального здоров'я населення.

Опір на аналіз саме дисертаційних робіт в зазначеному контексті обумовлювався, по-перше, тим, що, з нашої точки зору, глибинне дослідження проблеми, яка раніше не знаходилась в полі зору уваги науковців, більш детально здійснюється саме в рамках дисертаційного дослідження, по-друге, даний жанр наукових робіт найбільш повно відображає ступінь розробленості нашої проблеми та розкриває ті аспекти, які залишаються невирішеними, а тому створюються передумови для більш глибокого аналізу становлення та розвитку вивчення конкретної проблеми, і, нарешті, по-третє, здійснений нами аналіз наукової літератури в контексті питань соціального здоров'я суспільства взагалі та особистості зокрема, переконує в тому, що наукові публікації (статті, тези тощо), як правило, публікуються саме тими науковцями, які й є авторами дисертаційних досліджень (аналіз яких пропонуємо нижче), між тим, самі по собі статті не здатні розкрити проблему настільки, наскільки це можливо в рамках конкретної дисертації, або навіть автореферату дисертаційного дослідження.

Оскільки, як зазначалось вище, нас цікавить генезис становлення та розвитку проблеми (у даному конкретному випадку соціального здоров'я населення), для зручності розподілимо розглянуті праці за допомогою таблиці (Таблиця 1.1.) у хронологічному порядку відповідно до захисту дисертацій, стисло їх характеризуємо. Разом з тим, враховуючи, що проблему соціального здоров'я нині вивчають в рамках різних галузей наук, спробуємо також розглянути кожну з них, намагаючись при цьому визначити їх внесок стосовно розробленості зазначеної проблеми. Як видно з таблиці, однією з перших фундаментальних робіт у галузі соціологічних наук, з якої відповідно нашого аналізу почалось більш-менш глибинне дослідження щодо зазначеного питання відповідно проблеми соціального здоров'я населення, є дисертація Т. Большової (1997 р.), предметом дослідження якої визначена проблема організації інституту соціальної роботи у напрямку покращення соціального здоров'я. У своїй роботі авторка виділила й узагальнила підходи, які мають сприяти підвищенню рівня соціального здоров'я населення, спрямовані, перш за все, на визначення умов стабільної соціальної інтеграції суспільства. При цьому запропоновані Т. Большовою принципи соціальної роботи, які, на думку авторки, дозволяють реалізовувати стратегії соціального здоров'я (зокрема, принцип вивчення родових ознак соціальних явищ, принцип порівняльного вивчення соціальних відносин, розвиток взаємовідносин соціальних суб'єктів на основі ініціативи, творчості та інтеграції, принцип координації, комплексності соціальної роботи, розвитку системи стимулів та інші), визначають як важливу теоретичну складову розробленості аналізованого питання, що передбачає переважно соціальний аспект проблематики [81].

Таблиця 1.1

Відображення дисертаційних досліджень у контексті соціального здоров'я населення у хронологічному порядку відповідно до їх захисту

№	Тема дисертаційного дослідження	Вітчизняні вчені	Зарубіжні вчені	Рік захисту дисертації	Спеціальність відповідно захисту роботи
1	Соціальне здоров'я населення як ланцюг функціонального інституту соціальної роботи		Т. Большова	1997	Соціологічні науки
2	Управління фізичною культурою та спортом як фактор соціального здоров'я населення		В. Количев	1998	Соціологічні науки
3	Приоритети соціальної політики на основі показників соціального здоров'я економічно активного населення		І. Смирнова	2000	Економічні науки

Продовж. табл. 1.1

4	Особливості відображення проблем соціального здоров'я молоді у масовій свідомості населення в умовах розповсюдження соціально-обумовлених захворювань: на матеріалах соціологічних досліджень в Алтайському краї		О. Ноянзіна	2006	Соціологічні науки
5	Соціальне здоров'я молоді в умовах сучасного українського суспільства	В. Мягих		2006	Соціологічні науки
6	Соціальне здоров'я молоді як фактор соціально-економічного розвитку регіону: на прикладі Хабаровського краю		Г. Москвич	2008	Соціологічні науки
7	Соціальне здоров'я населення в контексті трансформаційних процесів у сучасному російському суспільстві		О. Соколов	2010	Філософські науки
8	Соціальне здоров'я мешканців муніципальних утворень: удосконалення системи управління		О. Мішина	2011	Соціологічні науки

Наступною в генезисі розвитку та становленні феномену соціального здоров'я населення нами виділено наукову роботу В. Количева (1998 р). На відміну від попередньої дисертації, хоча вона також представлена в галузі соціологічних наук, дане дисертаційне дослідження спрямоване на розкриття

важливих аспектів управління соціальним здоров'ям населення за рахунок занять фізичною культурою та спортом. У цьому випадку нас зовсім не дивує, що вже на початку становлення феномену соціального здоров'я населення значне місце в зазначеному аспекті відводилось саме фізкультурній та спортивній складовій соціальних інституцій [240]. Оскільки правильно організоване фізичне виховання і спорт беззаперечно відіграє надзвичайно важливе значення у питаннях соціального здоров'я, особливо теперішнього суспільства.

Далі, у доступній нам літературній базі, у цьому разі в галузі економічних наук знаходимо дисертаційне дослідження І. Смірної (2000 р.). Як бачимо, майже одночасно питання соціального здоров'я населення (принаймні в Російській Федерації) починають вивчатись як в галузі соціологічних, так і економічних наук. Навряд чи можна назвати невиправданою увагу до феномену соціального здоров'я суспільства з різних галузей наук, оскільки вирішення такого складного питання як підвищення рівня соціального здоров'я населення (навіть на теоретичному рівні) не може бути здійснено в рамках лише однієї науки, наскільки б близькою вона не була в контексті окресленого феномену. Підтвердженням вищезазначеного, на наш погляд, може слугувати дана робота, в якій авторка не тільки змогла чітко показати значущість економічних наук у контексті вирішення зазначеної проблеми, але й запропонувала важелі, які являють собою як теоретичну, так і, що особливо важливо, практичну складові в контексті вказаної проблеми. Так, на основі порівняльного аналізу чинників у командно-адміністративній та транзитивній економіках І. Смірною було запропоновано (розширено) класифікацію чинників, що впливають на соціальне здоров'я, розроблено методичні основи оцінки соціального здоров'я, презентовано методичні рекомендації у контексті формування соціальної політики з урахуванням використання соціально-психологічного потенціалу економічно активного населення тощо [451]. Це, безсумнівно, набуває достатньо важливого значення, у тому числі й у контексті

подальшого дослідження (у ракурсі економічних наук) проблеми формування соціального здоров'я суспільства більш широких верств населення.

У подальшому проблема формування соціального здоров'я населення (а саме в контексті дослідження особливостей відображення проблем соціального здоров'я молоді у масовій свідомості населення в умовах розповсюдження соціально-обумовлених захворювань) мала продовження (знов таки в галузі соціальних наук) у рамках дисертаційного дослідження О. Ноянзіної (2006 р.). На відміну від попередніх робіт, авторка приділила особливу увагу розробці соціологічної методики дослідження соціального здоров'я саме молодого покоління (молоді) та його відображенню у масовій свідомості населення в умовах епідемії соціально-обумовлених захворювань у сучасному російському регіоні. Виявлені особливості відображення у масовій свідомості населення проблем, пов'язаних зі зміцненням та підтриманням соціального здоров'я молоді в умовах широкого розповсюдження соціально-обумовлених захворювань, дозволили авторці розробити систему показників оцінки соціального здоров'я молоді в зазначених вище умовах, а також визначити основні напрямки оптимізації профілактичних програм в області підтримки соціального здоров'я та протидії розповсюдженню соціально-обумовлених захворювань серед молоді у сучасному агропромисловому регіоні Росії [353].

Таким чином, вищезазначене дозволяє констатувати, що, досліджуючи питання соціального здоров'я населення в генезисі становлення та розробленості проблеми соціального здоров'я населення на початку ХХІ сторіччя, вчені починають звертати особливу увагу на конкретну частину населення, а саме молодь.

Цікавість науковців до питань соціального здоров'я молоді, викликана рядом обставин, з нашої точки зору, є цілком виправданою, оскільки останнім часом саме молоде покоління у сучасному вимірі соціально-економічних перебудов стає найбільш вразливим, а, отже, потребує окремої уваги.

Усвідомлюючи значущість та актуальність зазначеної проблеми, питанням соціального здоров'я молоді в умовах сучасного українського суспільства присвятила дисертаційне дослідження вітчизняна вчена В. Мягих (2006 р.). Як видно з таблиці (дивись табл. 1.1), дане дослідження також здійснювалось в рамках соціологічної науки. Підкреслюючи відсутність розробленості феномену соціального здоров'я, зокрема, у контексті українського суспільства, у роботі авторка зосередилась на розробці моделі соціального здоров'я, визначенні його складових, а також виявленні головних тенденцій і чинників, що обумовлюють соціальне здоров'я українського суспільства. Цінним для нашого дослідження є й розроблена вченою концепція соціального здоров'я української молоді як цілісного феномену у єдності його складових (духовної, психічної, фізичної) [341].

У подальшому бачимо, що проблема соціального здоров'я саме підростаючого покоління в галузі соціальних наук продовжує набирати оберти. Так, питання соціальне здоров'я молоді як фактор соціально-економічного розвитку регіону на прикладі Хабаровського краю у своєму дисертаційному дослідженні (2008 р.) розкриває Г. Москвич. На відміну від попередніх досліджень у зазначеній галузі, учена особливу увагу звертає на питання визначення так званих факторів (чинників) ризику для соціального здоров'я молоді, зокрема, розповсюдженість соціально значущих захворювань, шкідливих звичок, низький рівень екологічної безпеки тощо [336]. Таким чином, раніше розкриті питання соціального здоров'я населення (вищезазначеними авторами в рамках дисертаційних досліджень) наштовхують Г. Москвич на доволі важливу складову соціального здоров'я суспільства (зменшення соціально значущих захворювань), невирішення якої, у свою чергу, не може серйозно впливати на загострення проблеми соціального здоров'я населення будь-якої країни.

Подальше дослідження аналізованої проблеми наштовхує нас на дисертацію, присвячену питанням соціального здоров'я в контексті іншої

галузі наук, а саме філософської. В даному випадку О. Соколов спрямував зусилля, перш за все, на розкриття залежності соціального здоров'я населення від трансформаційних процесів сучасного російського суспільства на фоні відставання соціальної сфери суспільства та слабкої адаптивності населення до нових умов [453]. І тут важко не погодитись з актуальністю проблеми та її внеском авторки в подальший розвиток вирішення питань соціального здоров'я суспільства.

Завершуючи аналіз наукових робіт, присвячених проблемі соціального здоров'я населення, звернемо увагу ще на одне дисертаційне дослідження в галузі соціологічних наук О. Мішиної, в якому авторка переважно зосередила увагу на дослідженні питання соціального здоров'я мешканців муніципальних утворень у контексті вдосконалення системи управління щодо зазначеної проблеми. У даному випадку дослідниця визначила, що соціальне здоров'я мешканців певної адміністративно-територіальної одиниці (муніципального утворення) залежить від сукупності об'єктивних чинників навколишнього середовища, серед яких: природничо-кліматичних та географічних умови, тип муніципальної освіти (міські та сільські), особливості історичного розвитку, соціально-економічна інфраструктура, політика основ місцевого самоврядування, а також безпосередній соціальній вплив соціальних груп, у яких знаходиться кожен член місцевого суспільства [329].

Таким чином, інтерес до проблеми соціального здоров'я населення поступово нарощується в колі наукового середовища, хоча й слід зазначити, що переважно в галузі соціологічних наук. Значно менше зазначена проблема викликала цікавість учених з боку економічних та філософських наук. Тим не менш, аналіз вищезазначених робіт дозволяє зробити висновок про певний внесок в наукову розробку проблеми соціального здоров'я населення, принаймні на фундаментальному рівні, таких галузей наук, як економічні та філософські. Та все ж значно більш обширним внеском і розробленістю

зазначеної проблеми вітчизняними та зарубіжними вченими відрізняється галузь соціологічних наук.

Отже, розглянувши наукові роботи, в яких розкриваються питання соціального здоров'я населення, цілком логічно буде перейти до аналізу дисертаційних розвідок у контексті становлення та розвитку проблеми формування соціального здоров'я особистості, зокрема, шкільної молоді. Як і в попередньому випадку, розгляд дисертаційних робіт з питань формування „індивідуального соціального здоров'я” здійснимо також у хронологічному порядку відповідно їх захисту, що відображено у таблиці (Таблиця 1.2.).

Таблиця 1.2

Відображення дисертаційних досліджень у контексті соціального здоров'я школярів у хронологічному порядку відповідно їх захисту

№	Тема дисертаційного дослідження	Вітчизняні вчені	Зарубіжні вчені	Рік захисту дисертації	Спеціальність
1	Педагогічна система формування соціального здоров'я учнів загальноосвітньої школи		О. Сивіцька	2005	Педагогічні науки
2	Динаміка соціального здоров'я молодших школярів в транзитивному суспільстві		О. Рагімова	2006	Соціологічні науки (доктор.)
3	Формування соціального здоров'я дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітніх школах-інтернатах	В. Шкуркіна		2006	Педагогічні науки
4	Соціально-педагогічна профілактика девіацій соціального здоров'я школяра		О. Приступа	2008	Педагогічні науки (доктор.)
5	Соціальне здоров'я міських підлітків		Л. Булигіна	2009	Соціологічні науки
6	Педагогічні аспекти формування соціального здоров'я підлітків		Е. Піднебесна	2010	Педагогічні науки
7	Соціально-керівні механізми формування		О. Курашкіна	2011	Соціологічні науки

Зважаючи на те, що відповідно даного напрямку передбачається аналіз робіт, які висвітлюють проблему соціального здоров'я особистості школяра, все ж не можемо не вказати на дисертаційне дослідження (яке не подається в таблиці), між тим присвячене саме проблемі індивідуального соціального здоров'я, авторки О. Безрукової (1998 р.) за темою „Вплив соціально-психологічних факторів на соціальне здоров'я вагітної жінки”. Аналіз доступної нам літератури свідчить, що це одна з перших робіт, присвячена питанням індивідуального соціального здоров'я.

Значно пізніше (лише в 2005 р.) у науковий світ потрапляє дисертація О. Сивіцької в галузі педагогічних наук, яка акцентує увагу на проблемі формування індивідуального соціального здоров'я. У даній науковій роботі авторка зосередила основну увагу на розробці педагогічної системи формування соціального здоров'я учнів загальноосвітньої школи, яка, на її думку, являє собою єдність психолого-педагогічного, медико-профілактичного, корекційно-розвиваючого, соціально-адаптаційного та освітньо-виховного, аспектів життєдіяльності школи, що дозволяють забезпечувати оптимальні умови для формування здорового способу життя школярів, а також реалізації розроблених спеціалістами індивідуально орієнтованих програм оздоровлення вихованців [436].

Цікавим фактом, який, на наш погляд, доцільно відзначити, є те, що основою формування соціального здоров'я учнів, на думку О. Сивіцької, є, перш за все, організація здорового способу життя школярів. Тобто, авторка розглядає феномен соціального здоров'я учня та, відповідно, його формування в єдності зі здоровим способом життя кожного окремого школяра, що, на нашу думку, є цілком логічно, так як ці категорії є досить взаємопов'язані та взаємообумовлені.

Наступне фундаментальне дослідження у контексті індивідуального соціального здоров'я по відношенню до молодших школярів присвячене

визначенню динаміки соціального здоров'я дітей у транзитивному суспільстві О. Рагімової (2006 р.). У своїй докторській дисертації (у галузі соціальних наук) ученою закладено фундамент щодо здійснення досліджень соціального здоров'я особистості школяра, розроблено відповідну комплексну програму, а також концепцію соціального здоров'я, що відображає стан та динаміку суспільного розвитку [406]. А це, у свою чергу, може слугувати певним плацдармом стосовно подальших досліджень у контексті проблеми формування соціального здоров'я особистості.

Відповідно доступної нам джерельної бази можемо зауважити, що однією з перших вітчизняних учених, хто присвятив своє дисертаційне дослідження проблемі соціального здоров'я підлітків, є В. Шкуркіна (2006 р.). У своїй дисертації „Формування соціального здоров'я дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітніх школах-інтернатах” (здійснену в галузі соціологічних наук) авторкою чітко обґрунтовано структурно-функціональну модель соціального здоров'я дітей-сиріт, визначено змістовну, функціональну, соціально-педагогічну сутність феномену соціального здоров'я дітей-сиріт підліткового віку, а також розкрито особливості соціально-педагогічної діяльності з формування соціального здоров'я дітей-сиріт підліткового віку. Особливу цінність становить розроблена вченою соціально-педагогічна технологія формування соціального здоров'я дітей-сиріт [537]. Цілком усвідомлюючи, що діяльність соціальних педагогів певним чином відрізняється від діяльності учителів загальноосвітніх навчальних закладів, а феномен соціального здоров'я дітей-сиріт носить в собі дещо інший зміст, аніж соціальне здоров'я підлітків, в яких є батьки, зазначимо, що дане дисертаційне дослідження також є достатньо цінним в рамках нашої наукової студії.

Продовжуючи аналіз досліджень із зазначених вище питань (саме в хронологічному порядку щодо їх захисту) наштовхуємось на докторську дисертацію в галузі педагогічних наук російської вченої О. Приступи „Соціально-педагогічна профілактика девіацій соціального здоров'я

школяра” (2008 р.). Аналізуючи дану роботу, не можемо не відзначити її значущість у контексті подальшого розвитку та вивчення проблеми соціального здоров'я учнів. Про це може свідчити зроблений авторкою внесок у розроблення проблеми, особливо на теоретичному рівні, що полягає в виявленні структури соціального здоров'я школяра, розробці концепції профілактики девіацій соціального здоров'я школяра, розробці моделі соціально-педагогічної девіації соціального здоров'я школяра, визначенні комплексу принципів соціально-педагогічної профілактики девіації соціального здоров'я школяра, характеристиці соціально-педагогічних умов формування соціально-здорової особистості школяра тощо [398].

Л. Булигіна у власному дисертаційному дослідженні (2009 р.) окреслюючи проблему формування соціального здоров'я підлітків в рамках соціологічної науки зосередила увагу на виявленні проблем та чинників, які впливають на виховання здорової молоді, що мешкає в місті. Значущим є те, що в роботі авторкою, як і у випадку з раніше захищеними роботами, досить чітко висвітлено взаємозв'язок соціального здоров'я з веденням здорового способу життя підлітків, який, на думку вченої, в переважній більшості підлітків є не достатньо високим, що обумовлюється особливостями міського життя й часто відбивається у відсутності співвідношення аксіологічної (ціннісної) та безпосередньо поведінкової складової соціального здоров'я [89].

Надзвичайно цінною в контексті нашого дослідження є робота Е. Піднебесної (2010 р). Перш за все, це обумовлюється тим, що, по-перше, дане дисертаційне дослідження присвячено проблемі соціального здоров'я саме учнів основної школи (підлітків), по-друге, зазначена розвідка здійснена в галузі педагогічної науки. Розкриваючи педагогічні аспекти соціального здоров'я підлітків, авторка зосередила увагу на визначенні концептуальної, методологічної та технологічної складової зазначеної проблеми, що, у свою чергу, знайшло відображення в розробленні концепції соціального здоров'я учнів, розкритті теоретичної моделі формування соціального здоров'я

підлітків у освітньо-виховному процесі школи, визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов у зазначеному контексті, пропонуванні відповідних рекомендацій щодо створення системи формування соціального здоров'я підлітків у освітньо-виховному процесі школи тощо [391].

Завершує аналіз робіт стосовно проблеми формування соціально здорових школярів дисертаційне дослідження О. Курашкіної (2011 р.) „Соціально-керівні механізми формування соціального здоров'я учнів”, виконане в галузі соціологічних наук. У дисертації дослідницею пропонуються певні механізми формування соціального здоров'я учнів загальноосвітніх навчальних закладів, а також напрямки удосконалення цих механізмів. Практичний інтерес для нашої роботи також складає запропонована авторкою концепція інтеграції фізичного і соціального здоров'я [274], оскільки, як зазначалось вище, фізичне і соціальне здоров'я є достатньо взаємопов'язані між собою, а тому, на наш погляд, такий підхід слід розглядати як достатньо перспективний в контексті подальших досліджень відповідно проблеми виховання соціально здорових школярів.

Резюмуючи вищезазначене, зауважимо, що цілеспрямовані дослідження проблеми формування індивідуального соціального здоров'я (зокрема школярів та підлітків) мають досить молодий вік. Крім того, до теперішнього часу, не зважаючи на підвищення інтересу з боку науковців до вказаної проблеми, кількість дисертаційних студій, особливо що стосуються формування соціального здоров'я підлітків, залишається достатньо незначною. Як і у випадку з дослідженнями соціального здоров'я населення, так й стосовно проблеми формування соціального здоров'я особистості, переважна частина робіт написана російськими вченими. Між тим, якщо проблеми соціального здоров'я населення досліджувались переважно соціологами, то проблема індивідуального соціального здоров'я вивчається більше педагогами та, в окремих випадках, ученими в галузі психологічної науки, що, безперечно, є достатньо важливим в контексті нашої роботи.

Здійснений аналіз дисертаційних праць, присвячених безпосередньо питанням формування соціального здоров'я особистості, дозволяє нам перейти до наступної частини другого напрямку наукового пошуку, що, як зазначалось вище, полягає в аналізі наукових робіт (зокрема статей, дисертацій, а також авторефератів дисертаційних досліджень в галузі педагогіки, психології, медицині, соціології, фізичного виховання і спорту), в яких розкриваються окремі аспекти формування соціального здоров'я шкільної молоді. Оскільки проблема формування соціального здоров'я особистості є багатоаспектною, у структурі даного напрямку аналізу наукових джерел для зручності нами було виділено декілька внутрішніх ліній, відповідно, які схематично представлені нижче за допомогою рисунку (див. рис. 1.1.).



Рис. 1.1. Схематичне зображення стану розробленості проблеми формування окремих аспектів соціального здоров'я школярів

Охоплення широкого кола наукових робіт, які тим чи іншим чином є близькими до проблеми індивідуального соціального здоров'я сучасної

молоді взагалі та підлітків зокрема обумовлюється, по-перше, недостатнім вивченням проблеми формування соціального здоров'я учнів підліткового віку, по-друге, тим, що це, у свою чергу, сприятиме більш повному визначенню стану розробленості презентованої нами проблеми.

Отже, наукова розвідка в зазначеному аспекті здійснювалась за п'ятьма внутрішніми лініями. Розглядаючи існуючі напрацювання в рамках виділених внутрішніх ліній, ми не вдаватимемось до їх ретельного аналізу в текстовому вигляді, оскільки основні завдання вивчення таких робіт полягають, по-перше, у визначенні ступеня їх приналежності до проблеми формування соціального здоров'я школярів, по-друге, у виявленні стану розробленості окремих аспектів формування соціального здоров'я молоді. Проведений науковий пошук робіт в рамках першої внутрішньої лінії (*дослідження у контексті формування в учнів відповідного відношення до ближнього та дальнього оточення*) засвідчив, що останнім часом інтерес до зазначених питань виникає з боку вітчизняних науковців, що частково відображено в дослідженні О. Дяченко [176] (у якому авторка основну увагу зосередила на вивченні проблеми виховання у молодших школярів шанобливого ставлення до людей) та дисертації О. Бутенко [92] (робота якої спрямована на вирішення питань виховання у старших дошкільників шанобливого ставлення до матері) та ін.

Значно більш розробленою, на відміну від попередньої, є друга внутрішня лінія, до якої увійшли *наукові роботи, що передбачають переважно орієнтування школярів на забезпечення себе від соціальних хвороб сьогодення*. У даному випадку досить цінними в контексті нашої роботи є дисертаційні дослідження Л. Бутузової („Психологічні особливості особистісних ставлень підлітків до небезпеки ураження ВІЛ статевим шляхом”) [93], Л. Габори („Соціально-педагогічні умови профілактики ВІЛ/СНІДу серед старшокласників”) [115], Я. Мудрого („Соціально-педагогічні засади збереження репродуктивного здоров'я старшокласників”) [338], а також наукові студії, в яких розкриваються різні аспекти озброєння

школярів знаннями та вміннями з питань попередження небезпечних для життя захворювань, що передаються статевим шляхом, зокрема вітчизняних та зарубіжних науковців: З. Битарова [70], О. Бобкова [73], С. Девятих [154], М. Дьоміна [155], Н. Закоркіна [192], А. Карам [217], В. Коган [235], В. Кравець [254], В. Кудрявцев [264], С. Лукашук-Федик [292], Л. Можейко [334], Т. Петрова [378], О. Піскунова [384], Д. Сакєнов [425], С. Страшко [459], С. Суматохін [465; 466; 467], А. Царенко [509], О. Шевчук [531], D. Kirby [580], T. Mueller [570], L. Stephenson [576], H. Schaalma [579], D. Wight [588] та ін.

Стисло характеризуючи зазначені праці, слід зауважити, що основна увага авторів зосереджена на розкритті надзвичайно важливих аспектів соціального здоров'я школярів, що полягають саме в попередженні, на жаль, дуже розповсюдженій на сьогодні проблемі серед підлітків захворювання на невиліковну хворобу – СНІД, що часто виявляється у особистості, яка веде незахищені статеві відносини та вживає наркотичні речовини шляхом ін'єкції. Таким чином, розкриття вищезазначеними вченими питання профілактики такого страшного захворювання вимагає їх обов'язкового урахування в контексті проблеми нашого дослідження.

Достатньо значущими в межах другої внутрішньої лінії також є публікації, присвячені питанням убезпечення учнів різного вікового періоду, у тому числі й підлітків, від шкідливих звичок (паління, алкоголю, наркоманії). Особливе значення в зазначеному аспекті для нас становлять дисертаційні дослідження Т. Мартинюк („Соціально-педагогічна профілактика вживання психоактивних речовин підлітками”) [313], А. Щелкунова („Соціально-педагогічна профілактика наркотичної залежності підлітків засобами фізичної культури і спорту”) [539], а також наукових публікацій, в яких висвітлюються зазначені вище аспекти, зокрема праці В. Баранова [61], В. Бенюмова [63], Є. Буличової [90], М. Буянова [94], С. Гарницького [123], С. Гурської [150], А. Єніна [179], Н. Максимової [306], В. Матвєєва [314], В. Оржеховської [361], Ф. Плоткіна [387],

А. Пилипенко [383], С. Соловйової [455; 456], А. Турчака [484] та інших. Зміст зазначених вищезазначених розвідок переконує в тому, що вони несуть не тільки теоретичну, але й практичну та методичну цінність у контексті формування соціального здоров'я сучасних підлітків, а тому мають бути обов'язково враховані не тільки при здійсненні зазначеного вище процесу, але й при підготовці майбутніх педагогів до виховання соціально здорових учнів основної школи.

До *третьої внутрішньої лінії* увійшли дослідження, у яких розкриваються *питання соціальної активізації, адаптації та самореалізації учнівської молоді*, зокрема дисертації таких науковців, як: А. Ковальова („Педагогічні умови самореалізації старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи”) [234], Н. Клімкіна („Формування соціальної активності підлітків із неповних сімей у навчально-виховному процесі основної школи”) [227], Ю. Клочан („Педагогічні умови соціальної адаптації учнів професійно-технічних навчальних закладів”) [228] та інші. Узагальнення змісту вищевказаних робіт переконливо свідчить, що кожна з них в той чи іншій мірі можна розцінювати як таку, що розкриває важливі аспекти соціального здоров'я школярів, оскільки питання соціальної активності, соціальної адаптації та самореалізації є невід'ємною складовою соціального здоров'я школярів, у тому числі учнів підліткового віку.

Крім того, суттєве місце в рамках даної внутрішньої лінії посідають публікації, в яких розкриваються питання *соціальної адаптації особистості* (Н. Алєндарь [11], Т. Алмазова [12], І. Козак [237], О. Литовченко [285], Е. Михайлова [326], Г. Сімонова [439; 440], А. Тімоніна [475], І. Цимбал [510], І. Ящук [548] та ін.

У *межах четвертої лінії* передбачався розгляд праць в контексті *окремих аспектів формування відповідальної поведінки учнів за власні дії*. У даному аспекті певну значущість для нашого дослідження становлять роботи Т. Куниці („Виховання відповідальної поведінки в учнів 7-8-х класів загальноосвітньої школи”) [273], О. Міщені („Формування громадянської

відповідальності старшокласників у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу”) [333], В. Тернопільської („Формування соціальної відповідальності старшокласників у позанавчальній діяльності”) [474], Н. Чернухи („Інтеграція виховних соціальних впливів суспільства у формуванні громадянськості учнівської молоді”) [515], Т. Шиян („Формування відповідальності старшокласників у процесі факультативних занять гуманітарного профілю в загальноосвітніх навчальних закладах”) [534]. Крім того, до четвертої лінії увійшли праці, спрямовані на *формування в підлітків та старшокласників основ встановлення взаємовідносин у суспільстві*. Неабияку цінність тут відіграють дисертації І. Романишиного („Формування моральних відносин підлітків в умовах мікросоціуму”) [420], І. Мачуської („Формування культури міжособистісного спілкування старшокласників у їх підготовці до сімейного життя”) [318], Н. Мирончук („Формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності”) [324] та ін.

Моральні та духовні складові, аспекти відповідальності за власні вчинки розкриваються в роботах Г. Апанасенко [20], І. Беха [68], О. Білогривої [71], О. Бовтя [74], Н. Виноградової [104], А. Віднюка [105], В. Когана [236], І. Кравченко [256], З. Лаврентьевої [276], О. Лисенко [284], Т. Малихіна [307], В. Оржеховської [360], Н. Попова [394], Г. Шевченко [529] та ін.

В рамках даної внутрішньої лінії ми також не могли не зауважити на працях, присвячених вихованню всебічно здорової молоді, що, у свою чергу, передбачають формування в учнів відповідальності за власні вчинки, зокрема по відношенню за власне здоров'я та здоров'я оточуючих. Особливо значущими для нас є наукові напрацювання таких вітчизняних та зарубіжних вчених, як: Т. Бойченко [77], І. Брехман [86], Е. Булич [88], Н. Гавриш [118], О. Дубогай [171], Л. Дихан [174], Г. Жара [234], М. Залеський [193], М. Зотова [198], М. Ішмухаметов [208], С. Кириленко [224], К. Малишева [308], О. Матвієнко [315], Т. Новицька [352], В. Оржеховська [362], Г. П'янкова [405], С. Свириденко [426, 427],

Г. Семенова [429], В. Шахненко [526], С. Шенделєва [532], В. Шклярчук [536] та ін. Важливі аспекти виховання фізично та соціально здорової молоді висвітлюються в ряді зарубіжних публікацій [569; 573; 555; 582] та ін.

Не менш цінними в контексті виховання в школярів відповідального ставлення до власного здоров'я, через залучення учнів до здорового способу життя набувають праці багатьох дослідників (Н. Абаскалова [1], Є. Алексєєва [7], Г. Власюк [108], Г. Голобородько [131], Л. Дудко [172], О. Жабокрицька [183], Н. Завидівська [187], О. Зварищук [195], Д. Касенок [222], С. Омельченко [357], М. Романенко [419] та ін.). Останнім часом відповідальність за власне здоров'я у вітчизняних та зарубіжних дослідження презентується через формування свідомого ставлення до підвищення рівня свого здоров'я, домінуючим в цьому аспекті виступає формування в учня такого світогляду, де здоров'я посідає найвищий щабель в структурі загальнолюдських цінностей. Це роботи, які присвячені відносно новому напрямку у вихованні здорових учнів – культурі здоров'я. Значний внесок в розвиток напрямку „культура здоров'я” здійснили такі науковці, як: Н. Гаркуша [122], В. Горащук [135], Н. Грибок [142; 143], О. Кабацька [211], С. Кириленко [224], Є. Лисенко [298], Л. Магницька [301], Н. Малярчук [309], Ю. Мельник [319], А. Муравйов [339], С. Роман [418] та ін.

П'ята внутрішня лінія, відповідно до якої важливо було виявити дисертаційні дослідження з питань *розвитку соціального становлення особистості, прагнення зростання, набуття життєвого самовизначення шкільної молоді* включає в собі розгляд наукових праць, зокрема дисертаційних досліджень Г. Дьоміної („Розвиток особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя”) [177], О. Капустіної („Педагогічні умови активізації професійного самовизначення старшокласників у навчально-виховній діяльності школи”) [216], Т. Комара („Особистісна рефлексія як чинник соціального становлення підлітків”) [241], С. Поліщука („Психологічні умови розвитку соціальної зрілості учнів вищого професійного училища”) [393], А. Рождественського („Рефлексія

тілесного потенціалу в життєвому самовизначенні старшокласників”) [416], В. Третьяченко („Психологічні умови становлення життєвих домагань підлітків із неповної одностатевої сім’ї”) [480], Т. Цюман („Формування культури життєвого самовизначення старшокласників засобами освітнього тренінгу”) [512].

Достатньо ретельно *питання професійного самовизначення особистості взагалі та школярів зокрема* висвітлюються в публікаціях таких авторів, як: Є. Ананьїна [14, 15], О. Артюхова [21], Г. Будагов [87], О. Вітковська [106; 107], А. Газієва [120], І. Ісаєв [205], О. Люб’ягіна [299], Л. Мотунова [337], Н. Потехіна [395], Л. Ткачук [478], Н. Якімова [547] та ін. Питання *соціального становлення особистості школяра* розкриваються в наукових працях О. Карпенко [219], О. Кузьменко [265], І. Нагуманової [342], І. Пєша [382], С. Рулева [422], І. Сенчукової [432], Р. Фахрутдінової [491], С. Шашенко [528], О. Ягодкіної [545] та ін.

Таким чином, аналіз наукових джерел за кожною зі змістовних ліній переконує нас у тому, що в цілому питання, які стосуються різних аспектів соціального здоров’я (які переважно розглядаються як самостійні й дещо відмінні від питання формування соціального здоров’я сучасної молоді) є більш розробленими, аніж проблема виховання соціально здорового підростаючого покоління в її цілісному вигляді щодо вказаного феномену. Таким чином, зазначені роботи (які стосуються окремих аспектів соціального здоров’я школярів) являють для нас дуже важливе значення, оскільки, синтезуючи існуючі на тепер наукові напрацювання, ми можемо, по-перше, сформувати певне уявлення про стан розробленості проблеми формування соціального здоров’я молоді, по-друге, визначити найбільш гострі проблеми в контексті виховання соціально здорової молоді, які потрібно якомога раніше вирішувати, в тому числі в межах загальноосвітніх навчальних закладів, по-третє, виокремити оптимальні шляхи вирішення нагальних проблем, пов’язаних з формуванням соціально здорових учнів, в тому числі в контексті окремих його аспектів тощо.

Здійснений аналіз літератури в межах даного підрозділу дозволяє нам сформулювати наступні висновки узагальнюючого характеру:

1. Вивчення праць видатних педагогів минулого свідчить, що проблема формування соціального здоров'я особистості, зокрема учнів загальноосвітніх навчальних закладів, посідала не останнє місце в практиці виховання шкільної молоді таких великих мужів педагогічної науки, як: В. Сухомлинський, А. Макаренко, С. Шацький та інших.

2. Дослідження проблеми становлення та розвитку соціального здоров'я дозволило встановити два основних напрями розробки зазначеного феномену, зокрема соціальне здоров'я населення та соціальне здоров'я особистості школяра.

3. На початку становлення та розвитку проблеми соціального здоров'я населення в рамках дисертаційних досліджень основний інтерес до вказаного питання переважно зосереджувався в межах соціології (в більшій мірі), значно в меншому ступені економіці та філософії.

4. Дослідження питань соціального здоров'я особистості, зокрема учнів загальноосвітніх навчальних закладів, потрапило в поле уваги вчених переважно в галузі педагогічних та соціальних наук. Переважно дослідження з формування соціально здорових школярів здійснювались російськими науковцями й значно менше вітчизняними вченими. Зважаючи на існуючі на тепер нечисленні праці в зазначеному контексті, доцільно відзначити, що проблема виховання соціально здорових школярів потребує подальшого вивчення, оскільки достатньо багато питань в даному аспекті залишилися поза межами цих досліджень.

5. Обмеженість досліджень з питань формування соціального здоров'я школярів спонукала до вивчення наукових праць, в яких розкриваються окремі аспекти соціального здоров'я учнів, зокрема дослідження у контексті формування в учнів відповідного відношення до ближнього та далекого оточення; наукові роботи, в яких передбачається орієнтування школярів на забезпечення себе від соціальних хвороб сьогодення; праці, у яких

розкриваються питання соціальної активізації, адаптації та самореалізації учнівської молоді; роботи, спрямовані на формування в підлітків та старшокласників основ встановлення взаємовідносин у суспільстві, а також ті, що передбачають розвиток соціального становлення особистості, прагнення зростання, набуття життєвого самовизначення шкільної молоді тощо.

Таким чином, вищезазначене свідчить, що становлення та розвиток проблеми виховання соціально здорової молоді здійснюється з поступовим нарощуванням, останнім часом, уваги вітчизняних та зарубіжних вчених до зазначеної проблеми та окремих аспектів формування соціального здоров'я учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

1.3. Теоретичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я шкільної молоді

У даному підрозділі передбачається здійснення науково-теоретичного аналізу окремих дефініцій, які, певним чином, дозволятимуть запропонувати власне (авторське) визначення поняття „професійна готовність майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків”. У зв'язку з вищезазначеним важливим постає визначення основних напрямків підрозділу, згідно яких відбудуватиметься аналіз відповідних дефініцій.

Отже, перший напрям передбачає аналіз понять, які являють собою базові характеристики професійної підготовки майбутніх учителів, а саме: „професійна підготовка”, „професіоналізм”, „професійна компетентність”, „професійна готовність”. Другий напрям включає розгляд понять, які, певним чином характеризують професійне зростання (удосконалення) майбутнього вчителя під час навчання у ВНЗ та поза його межами, максимально наближають до визначення поняття професійної готовності майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків. До таких дефініцій

ми відносимо наступні: „професійне самовизначення”, „професійний саморозвиток”, „самовиховання” і т.д.

Приставаючи безпосередньо до аналізу дефініцій, що увійшли до першого напряму наукового пошуку, як базових, у контексті нашого дослідження розпочнемо з розгляду поняття „професійна підготовка”, оскільки воно відповідно до заявленої теми нашого дослідження є одним з ключових.

У даному випадку, перш за все, звернемося до Закону України „Про вищу освіту”, в якому зазначається, що професійна підготовка являє собою здобуття особистістю кваліфікації за відповідним напрямом підготовки за спеціальністю [190]. Розуміємо, що в нормативно-правових документах при згадуванні важливих дефініцій окреслюються лише загальні її аспекти в тій мірі, які відповідатимуть характеру самого документа. Між тим, у дещо більш розгорнутому вигляді зазначена дефініція пропонується в „Енциклопедії професійної освіти”, в якій зазначається, що „професійна підготовка” характеризується сукупністю оволодіння особистістю спеціальними знаннями, вміннями, навичками, необхідними якостями, надбанням трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [542, с. 390]. У такому трактуванні більш чітко відбиваються процесуальні аспекти професійної підготовки особистості й опосередковано наголошується на важливих складових, які розкривають результат професійної підготовки через наявність багажу, що характеризує певні професійні компетенції у відповідності до спеціальності, на якій навчався (ється) майбутній фахівець. На наш погляд, доцільно також звернути увагу (у рамках пропонованого визначення) на те, що в такому тлумаченні професійної підготовки зауважується не тільки на потребі професійного навчання (озброєння студентів необхідними знаннями, вміннями та навичками, але й, певним чином, професійного виховання (формування професійно важливих якостей, норм поведінки тощо).

Нині в науковій літературі можемо зустрічати окремі роботи, які

присвячені саме проблемі професійного виховання майбутніх педагогів як важливої складової їх професійної підготовки у ВНЗ, серед них найбільш повно, на наш погляд, пропонується визначення вказаного поняття у дисертаційному дослідженні О. Репринцевої. На думку авторки, професійне виховання майбутнього вчителя є послідовним, діалектичним рухом особистості до добровільно прийнятої нею мети, у результаті якого здійснюється розвиток когнітивної (система професійних ціннісних ідеалів, духовних потреб, інтересів та соціально-ціннісних мотивів), емоційної (моральні та естетичні відчуття, емпатичні здібності) та діяльнісно-практичної (прикладні уміння, навички, звички та досвід саморефлексії) особистісних сфер, що складають морально-естетичне відношення індивідуума до навколишньої дійсності [413]. Запропоноване визначення, його змістовне наповнення, у свою чергу свідчить як про значущість професійного виховання майбутнього педагога, так і про його беззаперечну приналежність до дефініції „професійна підготовка”.

Продовжуючи розгляд вказаної дефініції, зауважимо, що в даному випадку ми не ставимо за мету навести безліч визначень професійної підготовки майбутніх педагогів, оскільки по-перше, у виявлених нами визначеннях різних авторів думки відносно сутності та змісту щодо вказаного поняття суттєво не відрізняються одне від одного (що, в цілому, свідчить про достатню опрацьованість зазначеної дефініції), по-друге, більш ретельного аналізу, на наш погляд, потребують інші, більш суперечливі дефініції, до яких звернемось пізніше, й, нарешті, по-третє, на наш погляд, враховуючи вищезазначене, достатньо виправданим буде зупинитись на одному з трактувань цього поняття, яке буде окреслено як „вихідне” в рамках нашого дослідження. Влучним, на наш погляд, визначення професійної підготовки майбутнього педагога може бути запропоноване О. Абдуліною. На її переконання, професійно-педагогічна підготовка – це, перш за все, система, що поєднує відносно самостійні, але взаємозалежні системи підготовки, до яких вчена відносить спеціально-наукову, психолого-

педагогічну й загальнокультурну підготовку. Важливо також наголосити на значущості, з точки зору авторки, поєднання під час підготовки майбутніх педагогів фундаментальної освіти з основами професійної діяльності [413, с. 23-24]. Отже, учена переконливо наголошує на необхідності поєднання в аспектах професійної підготовки підсистем, що забезпечують усебічність підготовки майбутнього вчителя. Крім того, звернемо також увагу на те, що професійну підготовку студентів педагогічних спеціальностей авторка розглядає в єдності фахової та загальної підготовки, які у своїй сукупності й забезпечують у підсумку (по закінченню навчання студента у ВНЗ) належний рівень оволодіння майбутнім вчителем важливими складовими педагогічної професії.

Між тим, перш ніж ми спробуємо запропонувати (на основі раніше зазначеного) поняття професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків, звернемо увагу на ще одне визначення, а саме „процес професійної підготовки”, запропоноване Р. Вайнолою, яка розглядає його як сукупність соціального, професійного та особистісно-морального розвитку майбутнього фахівця у сприятливих умовах технологічного та науково-методичного забезпечення підготовки в освітньому середовищі вищого навчального закладу [95, с. 17]. У даному випадку привертає увагу зазначене авторкою на важливості задіяння відповідного забезпечення у процесі підготовки, яке відповідає сучасним вимогам та можливостям щодо здійснення цього процесу в межах ВНЗ.

Отже, аналіз вищезазначених дефініцій дозволяє нам визначити поняття **„професійна підготовка майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів”** під якою ми розуміємо процес забезпечення науково-теоретичної, практичної, психофізіологічної та психологічної готовності майбутніх учителів до виховання соціального здоров'я підлітків шляхом удосконалення змісту підготовки, розробки дидактичного забезпечення, націленість на розв'язання творчо-дослідницьких завдань у межах самостійної роботи студентів.

Розглянувши дефініції професійної підготовки в контексті заявленої нами проблеми, перейдемо до аналізу інших понять, які, певним чином, характеризують результат професійної підготовки майбутніх педагогів. Аналіз таких понять для нас є важливий, оскільки, вивчаючи питання підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових учнів, маємо спрямовувати сам процес підготовки на кінцевий результат щодо зазначеного процесу. Нині серед найбільш розповсюджених дефініцій, що характеризують результат професійної підготовки є такі, як: „професіоналізм”, „професійна компетентність” та „професійна готовність”. По суті зазначені дефініції є дуже близькими одна до одної, між тим, у кожному конкретному випадку науковці обґрунтовують переваги в контексті їх змістовного наповнення та характеристик, на які повинен орієнтуватись процес професійної підготовки з метою отримання кінцевого результату професійної підготовки майбутнього вчителя в оптимальному вигляді. Тому, враховуючи вищезазначене, стисло зупинимось на розгляді кожної з них та спробуємо обґрунтувати найбільш близьку з них.

Починаючи з розгляду дефініції „професіоналізм”, одразу сконцентруємось на її аналізі по відношенню до майбутніх педагогів. З переліку виявлених нами дефініцій „професіоналізм”, що подаються в роботах вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема, Г. Падзекової [370], Ф. Кравцової [255], О. Прасолової [396], Т. Ліпіна [283]. Найбільш влучно, на наш погляд, розкриває сутність поняття професіоналізму по відношенню до майбутнього вчителя І. Зязюн. Характеризуючи поняття „професіоналізму”, учений справедливо розрізняє зміст вказаної дефініції відповідно майбутнього педагога від професіоналізму будь-якого іншого фахівця. Науковець наголошує, що при розгляді професіоналізму по відношенню майбутнього педагога не можна обмежуватись лише наявністю в нього необхідних знань та умінь, оскільки для педагога найбільш цінними є його особистісні якості – його душа, як один з найважливіших інструментів впливу на дитину [375, с. 132]. Важко щось протиставити думці вченого,

оскільки наявність лише знань та умінь без сформованості у вчителя необхідних особистісних та професійно значущих якостей в контексті педагогічної професії навряд чи можна сподіватись на виховання високоморальної особистості. Самі ж по собі знання без превалювання в людині духовного можуть принести людству чималої шкоди.

Натомість звернемося й до інших авторів, які останні 10-15 років досліджували проблему формування та розвитку професіоналізму майбутнього вчителя. Так, М. Миронова, розглядаючи поняття „професіоналізм” педагога у сучасній інтерпретації наголошує на його тісному взаємозв'язку з особливостями структур особистості, які представлені певними (поєднанням) таких смислових рівнів, як: передособистісний, егоцентричний, групоцентричний, гуманістичний та духовний [323]. У даному випадку авторка лише доповнює думку І. Зязюна, наголошуючи на важливості для педагога й інших смислових рівнів. Натомість, дещо в іншому вигляді професіоналізм визначає О. Красношликова, а саме: як системну інтегральну характеристику особистості педагога, яка являє сукупність педагогічної компетентності, педагогічної майстерності, професійно значущих якостей та індивідуального іміджу педагога [258]. Тож, як бачимо, у такому трактуванні з'являється ще одна вимога до майбутнього вчителя, яка передбачає наявність індивідуального іміджу. Очевидно, мова йде про необхідність пошуку власної індивідуальності в контексті педагогічної діяльності сучасного вчителя.

Між тим, найбільш повно професіоналізм учителя в рамках останніх дисертаційних досліджень, на наш погляд, розкриває Н. Гузій. На переконання вченої, професіоналізм особистості педагога визначається як складноструктурована система загальних і спеціальних професійно значущих властивостей педагога, зміст якої характеризується варіативно-творчою комбінацією номенклатури професійно важливих якостей педагога з погляду їх достатньої репрезентованості, розмаїтості, гармонійного поєднання,

неповторним інноваційно-креативним потенціалом його особистості в єдності індивідуально-типологічних та індивідуально-специфічних сторін, самодетермінованістю процесу професійно-педагогічного удосконалення на основі гармонізації та розширення елементів професійної самосвідомості з опорою на позитивну й адекватну Я-концепцію педагога-професіонала [148, с. 27-28]. Зауважимо, що професіоналізм працівника освітньо-виховної сфери взагалі вчена розглядає як соціально-педагогічне явище, що являє собою соціально обумовлену розгалужену складноструктуровану систему суспільно детермінованих кваліфікаційних вимог, норм, цінностей, в яких концентрується накопичений науково-теоретичний та практично-методичний професійний культурний досвід педагогічної спільноти відповідно до актуальних соціальних пріоритетів, ідеалів, установок з подальшою його трансформацією у систему підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів. Як психолого-педагогічний феномен, професіоналізм педагога виступає індивідуальною проекцією соціально-детермінованих норм та еталонів висококваліфікованої професійно-педагогічної праці на рівні культури. Її здійснення і є складним інтегративним динамічним багатоступеневим утворенням, що зумовлює продуктивність педагогічної діяльності (зовнішній план) та розвиненість особистості педагога-професіонала (внутрішній план) у діалектичній єдності культуровідповідної професійно-педагогічної позиції, компетентності та культури педагогічного мислення, емоційно-почуттєвої та поведінкової культури фахівця-освітянина [148, с. 27-28]. Тому, як бачимо, за останні часи вимоги до професіоналізму, принаймні на науково-теоретичному рівні (що розкривається в дисертаційних дослідженнях зарубіжних та вітчизняних учених) помітно змінюються та конкретизуються.

Наприкінці аналізу даної дефініції звернемось до позиції Н. Глузман, яка зазначає, що рівень професіоналізму педагога залежить від його компетентності (педагогічної, соціально-психологічної, диференціально-психологічної), а також від ступеня розвитку його професійно-педагогічного

мислення [129, с. 100-101]. Це, у свою чергу, спонукає нас до співставлення таких дефініції як „професіоналізм”, „професійна компетентність” та „професійна готовність”.

Приставаючи до аналізу поняття „професійна компетентність”, спробуємо також поглянути на нього у динаміці (щодо його трансформації у контексті змістовного наповнення), дотримуючись, певним чином, хронології щодо його становлення в рамках доступної нам наукової літератури. Між тим, зауважимо, що ми не ставимо за мету чітко дотримуватись хронологічного порядку, оскільки ризикуємо образити будь-якого з авторів, які опублікували свою роботу раніше за тих, що представлені в даному підрозділі, але нами вона не була виявлена. Натомість, аналізуючи погляди науковців в контексті сутності та змісту вказаної дефініції, намагатимемось по-перше, з'ясувати на скільки поняття професійної компетентності є статичним чи навпаки (щодо розуміння його сутності науковцями), по-друге, визначити, чи зміняться з часом вимоги до професійної компетентності майбутніх педагогів, і, по-третє, оскільки, на наш погляд, професійна компетентність є дуже близьким поняттям до дефініції „професіоналізм”, встановити на скільки вони є ідентичними чи навпаки на сучасному етапі розвитку педагогічної науки в контексті вищої школи.

Одним з перших визначень, на яке ми натрапили при аналізі вище заявленої дефініції є поняття „професійно-педагогічна компетентність”, запропоноване Н. Кузьміною, яке вчена розкриває як наявність у майбутнього педагога системи знань і умінь, що виявляються при вирішенні на практиці відповідних професійно-педагогічних завдань [267, с. 44]. Далі нашою увагою на визначення професійної компетентності учителя А. Маркової, яка розглядає його через процесуальні (педагогічна діяльність, педагогічне спілкування й особистість учителя) й результативні (навчання й навченість, виховання й вихованість) показники. Крім того, на думку авторки, професійна компетентність уміщує в собі наявність необхідних знань, умінь, а також відповідних психологічних якостей педагога, що

сприятимуть повноцінному виконанню педагогічної роботи у відповідності до встановлених еталонів та норм [312, с. 84-85]. Як прояв професіоналізму, наявність педагогічних здібностей та відповідної спрямованості (наприкінці ХХ сторіччя) розглядає професійну компетентність О. Дубасенюк [170, с. 94]. Тобто, з вищезазначеного можемо бачити, що принаймні на початку становлення дефініцій „професійна компетентність” та „професіоналізм” суттєво не відрізнялись між собою і, у цілому, характеризувались як наявність необхідних знань, умінь, навичок, необхідних якостей та здібностей для особистості з урахуванням специфіки педагогічної діяльності.

Близькою до попередніх визначень професійної компетентності вчителя є позиція В. Сластьоніна, яка полягає у розгляді вказаної дефініції в єдності теоретичної та практичної готовності педагога, що забезпечує якісне здійснення педагогічної діяльності й характеризує рівень його професіоналізму [374, с. 40]. З огляду на зміст поняття можемо навіть бачити, що вчений розглядає „професіоналізм” педагога ширше, аніж дефініцію „професійна компетентність”. Тим більш, що в цьому випадку науковець наголошує лише на необхідності теоретичної та практичної готовності. Між тим, як значна кількість вчених, на що вказувалось вище, під професіоналізмом розглядають дещо більше, аніж наявність знань та умінь в контексті педагогічної діяльності.

Н. Нічкало під професійною компетентністю майбутнього фахівця розуміє наявність у суб'єкта не тільки професійних знань, умінь і навичок, але й професійно важливих якостей, спрямованість до конкретної професійної діяльності, уявлення про власні соціальні ролі, прагнення та ціннісні орієнтації тощо [350]. Значно ширше подано поняття професійної компетентності педагога Н Лобановою, яке характеризується як якість діяльності педагога, що виражається у здатності адаптуватись в умовах нестабільності, подоланні труднощів об'єктивного й суб'єктивного характеру, пошук раціонального вирішення виникаючих педагогічних

проблем. Таким чином, професійна компетентність визначається авторкою як система взаємодіючих і взаємопроникаючих утворень, що відбивається в наявності у педагога теоретичних знань з основ наук, які вивчають особистість людини й забезпечують усвідомленість при визначенні педагогом змісту його професійної діяльності з виховання, навчання й освіти дітей, професійні знання й уміння, апробовані в дії та засвоєні особистістю як найбільш ефективні, наявність професійно-особистісних якостей, визначальної позиції та спрямованості педагога як особистості, індивіда й суб'єкта діяльності [289, с. 51].

Останнім часом (10-15 років) у поле уваги вітчизняних та зарубіжних авторів [2; 133; 221; 244; 503; 507] продовжує потрапляти проблема формування та розвитку професійної компетентності педагога, у зв'язку з чим з'являються нові бачення щодо змісту та сутності вказаної дефініції. Між тим, зосередимось на тих з них, в яких, на наш погляд, пропонується розкриття професійної компетентності вчителя в більш повному вигляді. До них ми віднесли визначення зазначеної дефініції, які запропоновано такими авторами, як: Н. Волкова, Н. Глузман, Л. Луценко.

Достатньо повно поняття „професійної компетентності” розкриває Л. Луценко. Автор зауважує, що „професійну компетентність” слід розглядати як системну, інтеграційну єдність, синтез інтелектуальних і навичкових складових (знання, уміння та навички), особистісних характеристик (ціннісні орієнтації, здібності, риси характеру, готовність до здійснення діяльності і т.д.) досвіду, що дозволяє людині використовувати свій потенціал в контексті різних видів діяльності, оперативно й успішно адаптуватися в суспільстві та професійній діяльності тощо [296, с. 90].

Результатом освіти, самоосвіти й саморозвитку педагога вважає компетентність вчителя Н. Глузман, наголошуючи при цьому, що вона (професійна компетентність) є динамічною категорією, яка передбачає наявність у педагога таких якостей, які дають йому змогу найефективніше здійснювати педагогічний процес у змінювальних соціально-педагогічних

умовах [129, с. 106]. Таким чином, учена зауважує на ще два терміни, про які принаймні чітко не вказувалось в межах визначення дефініції „професійна компетентність”, зокрема, „самоосвіта” та „саморозвиток”. Крім того, основний акцент авторкою зміщується в бік превалювання у особистості якостей, що дозволяють реалізовувати набуті під час навчання у ВНЗ знання, уміння та навички в умовах постійно змінних вимог до навчання та виховання сучасної молоді, що на нашу думку, у теперішній час є вкрай важливо для вчителя загальноосвітніх навчальних закладів.

Між тим, найбільш змістовно й прогресивно визначає професійну компетентність учителя Н. Волкова. На думку вченої педагогічну компетентність доцільно розглядати як спрямованість до здійснення інноваційної діяльності, розвитку особистісної культури та поглиблення власного досвіду, а не лише через наявність необхідних знань, умінь та навичок [112, с. 487]. В такому трактуванні зазначена дефініція набуває нового сенсу та змісту, враховуючи нагальні питання вищої освіти, запити сучасого суспільства, зокрема потреби у підготовці майбутніх педагогів здатних до застосування в професійній педагогічній діяльності інновацій, постійного прояву творчості у вирішенні актуальних проблем виховання особистості школяра, спрямованості на самоудосконалення в професійному та особистісному контексті тощо.

Резюмуючи вищезазначене, можемо зауважити на те, що, з часу перших кроків становлення дефініції „професійна компетентність” і до нині її змістовне наповнення суттєво змінилось і набуло більш широкого розуміння, що, у свою чергу, свідчить про певні переваги порівняно з поняттям професіоналізму, яке з часом хоча й дещо трансформувалось на сьогодні поступається (у контексті конкретики змістовної основи поняття) вищезазначеній дефініції.

Між тим, хоча й попередні дефініції є вкрай важливі в контексті заявленої нами проблеми („підготовка майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи”) „кінцевим продуктом

підготовки” щодо вказаної теми або результатом підготовки, найбільш виправданим, з нашої точки зору, є професійна готовність студентів педагогічних спеціальностей до здійснення в майбутній професійній діяльності цього процесу – виховання соціально здорових підлітків на якісно новому, продуктивному рівні. А отже, надзвичайно значущим постає аналіз дефініцій „професійна готовність”. Для більш повного аналізу вказаної дефініції слід звернути увагу, принаймні визначити як „вихідні” такі поняття, як: „готовність”, „готовність майбутнього фахівця”. У нашому випадку ми не вважаємо за доцільне зупинитись на ретельному аналізі цих понять, оскільки більш важливо, на наш погляд, у контексті дослідження зупинитись на аналізі дефініцій „готовність до педагогічної діяльності” та „професійна готовності майбутніх педагогів”. Між тим, цілком виправдано визначити із сукупності існуючих на сьогодні наукових (змістовних) розробок науковців щодо поняття „готовність” [178; 212; 220; 263; 279; 280; 376; 402; 404; 409; 522]. одне з тих понять, яке буде слугувати як вихідне, що, певним чином, створюватиме більш вигідні умови для подальшого аналізу анонсованих вище дефініцій (і відповідно „професійна готовність майбутнього педагога”), а також визначення поняття „підготовка майбутніх учителів до формування соціального здоров’я підлітків”.

Отже, перейдемо до безпосереднього розгляду зазначених вище дефініцій. Як фундаментальну умову виконання будь-якої діяльності розглядає „готовність” О. Міхеєнко [332, с. 21]. Близьким до попереднього є розуміння загальної готовності вітчизняної вченої І. Гавриш, яка окреслює її як інтегративну, стійку характеристику особистості, що спроможна до успішного виконання діяльності [119, с. 23]. Між тим, найбільш змістовно, на наш погляд, поняття „готовність” визначає Л. Разборова. Розглядаючи її (готовність) як дієвий стан особистості, що виражається в здатності до продуктивної реалізації знань, умінь та навичок і дозволяє особистості швидко орієнтуватись, продуктивно реалізовувати рішення, яке було прийнято, створювати творчі обставини [409, с. 6]. Саме таке

трактування характеризує найважливіші складові готовності особистості, особливо в контексті професійної діяльності педагога.

Прагнучи дотримання певної логічної послідовності в контексті аналізу дефініції „професіональна готовність майбутнього педагога”, вважаємо за доцільне звернути увагу на поняття „професіональна готовність майбутнього фахівця”, запропоноване В. Чичикініним, яке, на його думку, слід розуміти як інтегральне утворення на основі потреб і здібностей, що характеризує соціально нормативний рівень перетворення суспільних відносин у професійній сфері діяльності в систему функцій суб’єкта цієї діяльності й визначає її результативність [518]. Тож, як бачимо, професійну готовність майбутнього фахівця автор визначає як наявність певних характеристик особистості, які визначають ступінь якості здійснення професійної підготовки у відповідному навчальному закладі. Продовжуючи аналіз поняття „професіональна готовність”, розглянемо його з позиції психологічної науки, що пропонує, зокрема, К. Платонов. На переконання автора, професійну готовність слід розуміти як суб’єктивний стан особистості, здатної й підготовленої до виконання відповідної професійної діяльності й такої, що прагне її виконувати [386, с. 173]. Таке формулювання, на наш погляд, у лаконічному вигляді достатньо чітко відображає сутність поняття професійної готовності.

Поняття готовності до будь-яких видів діяльності, у тому числі й педагогічної, на різних етапах розвитку психолого-педагогічної науки пропонували вітчизняні та зарубіжні вчені, зокрема: Г. Анцута [18], Т. Горелова [138], А. Грабовий [140], В. Кондрашова [242, 243], З. Левчук [280], А. Ліненко [282], А. Ліпенко [287], К. Макагон [302], М. Малькова [310], П. Матвієнко [315], В. Серіков [435], Ю. Шаповал [524] та ін. З переліку вищезазначених визначень оберемо ті, які, з нашої точки зору, є більш змістовні й, відповідно, більш чітко відбивають сутність зазначеного поняття. Одним з таких визначень є формулювання поняття „готовність до педагогічної діяльності”, запропоноване К. Дунай-Новіковою. На

переконання вченої, готовність до професійної діяльності є результатом професійної підготовки, зокрема, підсумком процесів профорієнтації, професійного спрямування, ознайомлення з вимогами та умовами професії, професійного виховання та самовиховання, професійного самовизначення, а також якість особистості як певний регулятор педагогічної діяльності тощо [173, с. 28].

Для більш ширшого погляду на зазначену дефініцію звернемося до формулювання її змісту з позиції Л. Кадченка, який під готовністю до педагогічної діяльності вбачає складне особистісне утворення, що забезпечує високі результати педагогічної роботи і вміщує в собі професійно-моральні погляди та переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння, навички, а також настроєність на педагогічну працю, здатність до подолання труднощів, самооцінки результатів такої праці, потребу в постійному професійному самовдосконаленні [212, с. 13-14]. Таким чином, готовність до педагогічної діяльності з огляду на запропоноване вище визначення по суті відображає сутність дефініції „професійна готовність педагога”. Це, у свою чергу, дає нам підстави зупинитись на визначенні професійної готовності педагога, яке є найбільш змістовним, і таким, що дозволить, спираючись на його характеристики, більш чітко відобразити сутність поняття „професійна підготовка майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків”. Таке визначення, з нашої точки зору, пропонує відомий вчений В. Сластьонін. У даному випадку, характеризуючи зміст вказаної дефініції, автор виділяє надзвичайно важливі види готовності, що входять до структури професійної готовності майбутнього педагога, зокрема, науково-теоретичну (передбачає озброєність студентів сукупністю необхідних теоретичних знань в контексті навчання та виховання учнів), практичну (наявність необхідних умінь та навичок в контексті педагогічної діяльності), психологічну (передбачає сформованість мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, наявність певних установок в рамках професійної діяльності, стресостійкість особистості тощо), психофізіологічну (характеризується сформованістю професійно важливих якостей вчителя) та

фізичну (наявність достатнього рівня здоров'я) [446, с. 44-45]. Професійна готовність майбутнього вчителя у такому трактуванні, без сумніву, розкриває надзвичайно важливі аспекти зазначеної дефініції, і, відповідно, стає міцним підґрунтям для визначення поняття „професійна готовність майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків”. Разом з тим, перш ніж ми спробуємо сформулювати та змістовно охарактеризувати вказане поняття, вважаємо, цілком виправдано буде звернутись до аналізу дефініцій, які увійшли до другого напрямку наукового пошуку, зокрема „професійне самовизнення”, „професійний саморозвиток”, „професійне самовиховання”.

Аналіз зазначених дефініцій, які певним чином характеризують професійний розвиток, зростання (удосконалення) майбутнього вчителя в різних аспектах (фундамент якого, на наш погляд, потрібно закладати вже в межах ВНЗ) обумовлений, по-перше, тим, що в рамках педагогічної науки вищої школи нині вони є достатньо прогресивними в контексті розвитку проблеми підготовки студентів (майбутніх педагогів) у ВНЗ, по-друге, є *семантично* близькими в контексті розглянутої нами проблеми. Таким чином, відсутність їх аналізу, на наш погляд, не дозволить нам об'єктивно підійти до вирішення важливого завдання даного підрозділу, що як неодноразово зазначалось вище, полягає у визначенні поняття професійної готовності майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків.

І хоча зазначені дефініції більш-менш активно почали шлях до свого міцного становлення в науковій термінології лише в останні 10-15 років, вважаємо за доцільне їх ретельно розглянути, а також, по-перше, виявити можливість урахування їх змісту при визначенні поняття „професійна готовність майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків”, по-друге, визначити можливості реалізації їх змісту в практиці підготовки студентів до виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів з урахуванням специфіки щодо зазначеного процесу. Тож, звертаючись до аналізу таких дефініцій та дотримуючись певної логічної послідовності щодо їх характеристики й змістовного

наповнення, почнемо з поняття „*професійне самовизначення*”, яке, переконані, можна розглядати як поштовх до подальшого професійного зростання, а, отже, його аналіз є надзвичайно важливим у контексті підготовки будь-якого, майбутнього чи фахівця-початківця, особливо в контексті педагогічної діяльності. І тут важко не погодитись з О. Кислою, яка, розкриваючи актуальність проблеми професійного самовизначення майбутніх учителів, зауважує, що саме низький рівень розвитку самовизначення призводить до невдач спеціалістів свого профілю у фаховій діяльності [225, с. 1]. Оскільки, як зазначалось вище, вказані дефініції ще не набули масштабних досліджень щодо визначення їх сутності і змісту, принаймні по відношенню до майбутніх педагогів, їх аналіз ми розглянемо у певній послідовності, відповідно якої передбачається спочатку зупинитись на аналізі цих понять по відношенню майбутніх фахівців (студентів) різних спеціальностей, поступово переходячи до їх приналежності саме у контексті студентів педагогічних спеціальностей, що є особливо важливим в рамках нашого дослідження.

У даному випадку пропонуємо розгляд дефініцій за логікою від узагальнених (в яких стисло пропонуються загальні характеристики поняття) до більш змістовних (в яких детально розкривається сутність та зміст поняття). Дещо узагальнено, хоча й в достатньо лаконічно пропонується розгляд поняття „*професійного самовизначення*” Ю. Коняхіною. Головною метою професійного самовизначення дослідниця визначає формування внутрішньої готовності особистості самостійно і свідомо планувати, коректувати і реалізовувати перспективи свого розвитку [248, с. 392]. Переконані, слід погодитись з авторкою, що само по собі професійне самовизначення починається з вибору особистістю майбутньої професії, але не закінчується на цьому. По суті авторка розглядає професійне самовизначення як стан внутрішньої (розуміємо як психологічної) готовності до самостійних конструктивних дій протягом навчання у ВНЗ стосовно подальшого розвитку власних професійних компетенцій.

Продовжуючи аналіз зазначеної дефініції, зупинимось на характеристиці

змісту поняття „професійного самовизначення”, яке пропонує Л. Філонова. Так, під змістом професійного самовизначення майбутнього спеціаліста вчена розуміє сукупність трьох взаємопов'язаних процесів, а саме: а) самостійну діяльність студентів за своїм професійним самовизначенням; б) сприяння у професійному самовизначенні; в) управління професійного самовизначення [492, с. 145]. Таким чином, Л. Філонова розглядає професійне самовизначення майбутнього фахівця не тільки як наявність певних дій з боку самого студента, але й як процес сторонньої допомоги майбутньому спеціалісту в зазначеному аспекті з боку суб'єктів (викладачів) навчально-виховного процесу в рамках ВНЗ.

Як складний цілісний стан особистості розглядає готовність до професійного самовизначення І. Рябцева. На її думку, він (стан) характеризується сукупністю професійно-важливих якостей особистості, що дозволяють молодій людині усвідомити свої можливості і здатності, позитивним відношенням до виборчого виду професійної діяльності, наявністю необхідних знань, умінь, навичок, визначеного досвіду професійної діяльності [424, с. 111]. У даному випадку, характеризуючи не сам процес професійного самовизначення, а готовність до цього процесу, авторка розкриває важливі складові цієї дефініції, які у своїй сукупності доповнюють одне одного й створюють загальну картину її змістовного наповнення.

Поступово наближуючись до характеристики дефініції „професійного самовизначення” студента ВНЗ, у більш конкретизованому вигляді зосередимось на визначенні даного поняття, запропонованого Л. Абдуліною, яке знаходимо у статті іншої дослідниці Ю. Коняхіної „Професійне самовизначення та професійна ідентичність студентів ВНЗ” [248]. Розкриваючи змістовну основу поняття „професійне самовизначення”, Л. Абдуліна визначає як багатовимірний ступеневий процес, який можна розглядати: по-перше, як серію завдань, що суспільство ставить перед особистістю, котре формується, і які вона повинна вирішити; по-друге, це

процес прийняття особистістю рішень, за допомогою яких індивід оптимізує баланс своїх переваг, схильностей і потреб суспільства; по-третє, це процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність [248, с. 391]. У даному випадку не можемо не звернути увагу на те, що авторка характеризує професійне самовизначення особистості майбутнього фахівця в тріаді важливих, тісно взаємопов'язаних і логічно побудованих складових, об'єднуючи, таким чином, зовнішній бік процесу професійного самовизначення (суспільну доцільність відповідно професійної діяльності) та внутрішні його сторони, що розкриваються безпосередньо крізь процес спрямування особистістю досягнення кінцевої мети в указаному аспекті.

Здійснений аналіз за вище зазначеною логікою до розгляду *анонсованих* раніше дефініцій нарешті наблизив нас до розгляду поняття „професійного самовизначення” саме по відношенню до студентів педагогічних спеціальностей. Вимушені констатувати, що в рамках доступних нам науково-педагогічних публікацій спостерігається суттєва обмеженість щодо визначення зазначеної дефініції, хоча нами виявлено окремі публікації вітчизняних та зарубіжних учених, присвячених питанням професійного самовизначення майбутніх педагогів [132; 146; 163; 232; 272; 294; 490; 499; 544]. У зв'язку з цим, досить цінним для нашої роботи є визначення поняття „професійного самовизначення майбутнього учителя”, яке розкриває у своєму дисертаційному дослідженні О. Кисла. Важливо відмітити, що дане поняття авторка розглядає як ядро професійного становлення, яке характеризується як: складова частина загального розвитку особистості; процес оволодіння професією; процес формування позитивних професійних мотивів, якостей особистості, прийомів і способів виконання професійної діяльності, також феномен, який є найважливішою умовою особистісного зростання і професійного розвитку студента, складний процес набуття себе і свого життєвого шляху тощо [225, с. 6].

Тож, як бачимо, розкриваючи сутність професійного самовизначення майбутнього учителя, О. Кисла тісно пов'язує його з такими важливими

дефініціями (у контексті проблеми нашого дослідження), як готовність до майбутньої професійної діяльності, професійний розвиток, особистісне зростання, процес оволодіння професією і т. д. Усе це дозволяє констатувати, що „професійне самовизначення” можна розглядати не тільки як конкретний стан сформованості певного професійного явища, але й як сам процес подальшого особистого розвитку та становлення як фахівця-професіонала.

Крім того, здійснений аналіз поняття „професійного самовизначення” спонукає нас до висновку, що зазначена дефініція є надзвичайно важливою в контексті нашого дослідження й переконує в реальній потребі урахування його змістовної складової як у контексті визначення авторського поняття „професійна готовність майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків”, так й у побудові процесу підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових учнів.

Як зазначалось вище, аналізуючи сукупність важливих для нашого дослідження дефініцій в рамках другого напрямку наукового пошуку, ми прагнули дотримуватись певної логіки стосовно змістовного наповнення самого поняття та послідовності його формування у майбутніх учителів в межах навчання в вищій школі. Тож, якщо (як зазначалось вище) професійне самовизначення починається особистістю з вибору професії, то наступна дефініція – „професійний саморозвиток” – формується безпосередньо в процесі професійної підготовки, тобто поряд з професійним самовизначенням (яке продовжується протягом усього періоду навчання), але дещо пізніше, аніж почався сам процес професійного самовизначення особистості.

Таким чином, далі зупинимось на розгляді дуже близької за сутністю і змістом до попередньої дефініції поняття „професійний саморозвиток”, яке останнім часом також зустрічаємо у науковій літературі. Розмірковуючи над питанням актуалізації в педагогічній науці терміну „саморозвиток”, С. Мінюрова зауважує, що нині поступово створюється уявлення про саморозвиток як певної активності особистості, спрямованої людиною на саму себе з метою самозбереження, самовдосконалення, самоперетворення [322, с. 100]. Продовжуючи думку авторки, наголосимо, що безпосередньо саморозвиток студента педагогічних спеціальностей має носити нерозривний характер з його професійним

саморозвитком, у процесі якого він має створювати для себе ті умови, в яких відбуватимуться вищевказані процеси, але вже в контексті специфіки майбутньої професійної діяльності.

Розглядаючи поняття професійного саморозвитку студентів ВНЗ в період його професійної підготовки, нашою увагою, на дещо узагальнене розуміння зазначеної дефініції, яке запропоноване Ф. Фроловою. Так, „професійний саморозвиток” студентів авторка характеризує як особистісно та професійно значущий процес, що реалізується під впливом формування розвитку професійної діяльності [497, с. 330]. Таким чином, професійний саморозвиток дослідниця тісно пов’язує (й характеризує як взаємозалежні) з процесом удосконалення професійної діяльності фахівця (майбутнього фахівця). Не можна не звернути увагу й на те, що Ф. Фролова розглядає професійний саморозвиток не тільки в професійному контексті, але й на особистісному рівні.

Доречно зауважити, що переважна більшість учених, про яких скажемо нижче, по суті не відокремлюють професійний та особистісний саморозвиток студента. Так, Ж. Гараніна розглядає „професійний саморозвиток” студентів в тісній єдності з особистісним саморозвитком. Дослідниця переконує, що особистісний та професійний саморозвитки є взаємопов’язаними процесами, що реалізуються у ході професійного становлення спеціалістів і домінуючими потребами у професійному та особистісному самовдосконаленні, а також самоактуалізації [121, с. 42]. Сам же професійний саморозвиток майбутніх фахівців у процесі навчання у вищій школі, на думку авторки, переважно обумовлюється високою мотивацією до самопізнання та саморозвитку і забезпечується системою внутрішніх механізмів саморегуляції, спрямованих на підвищення професійного рівня [121, с. 42]. Важко не погодитись з авторкою, оскільки без внутрішніх поштовхів особистості в бік особистісного та професійного зростання, навряд чи можливий процес саморозвитку так, як мова йде про самотійний, безумовно, усвідомлений процес конкретного студента без

безпосереднього чи навіть опосередкованого впливу на нього викладачів у зазначеному контексті. Інакше, у протилежному вигляді (при втручанні викладача) мова вже йтиме про професійний та особистісний розвиток, але ніяк не про саморозвиток майбутнього фахівця.

Інші науковці О. Ніколаєва, В. Кузнєцов, (які також розглядають в єдності професійний та особистісний саморозвитки), професійно-особистісний саморозвиток визначають не як складне остаточно, а як таке, що є прохідним становленням в рамках вищої освіти навчального закладу на молодших курсах. Процес становлення професійно-особистісного розвитку майбутнього вчителя розкривається авторами як процес різноманітних змін його компонентів, які призводять до якісного стрибка у зазначеному контексті [349, с. 73]. Цілком підтримуючи позицію вчених, лише уточнимо, що професійний саморозвиток майбутнього фахівця, на наш погляд, має починатись з перших курсів навчання студентів у ВНЗ, але він не може бути закінчений навіть по закінченню закладу. Специфіка даного терміну чітко вказує на те, що професійний саморозвиток поряд з іншими близькими до цього процесів (до якого звернемось пізніше) мають здійснюватись протягом дуже тривалого часу (можливо, протягом усієї професійної діяльності), що, у свою чергу, і є запорукою успішності будь-якого фахівця, його особистісного та професійного зростання. Саме в цьому випадку забезпечуватимуться ті якісні зміни, про які зазначають вищезгадані науковці.

Дещо з іншої позиції професійно-особистісний саморозвиток розглядають Н. Валєєва та А. Мінгалєєва, на думку яких його слід характеризувати як процес формування особистості (у широкому розумінні) та його професіоналізму в саморозвитку, навчанні, професійній діяльності та взаємодіях [96, с. 153]. У даному випадку привертає увагу те, що автори вбачають професійно-особистісний саморозвиток як процес формування особистості, таким чином, на перше місце вони виводять саме особистісний саморозвиток, поряд з яким, або навіть в залежності від якого, буде

здійснюватись процес саморозвитку як майбутнього професіонала (тобто безпосередньо професійний саморозвиток студента).

Достатньо цінним в контексті аналізованої дефініції для нас є структурне бачення дефініції професійного саморозвитку. У цьому контексті привертає увагу стаття Н. Остапчук та М. Дудіна [366], в якій автори пропонують структуру професійного саморозвитку студентів, відповідно якої вказаний процес вони вбачають через уявлення майбутнім спеціалістом про професію, відношення до навчання, ціннісний і особистісний компоненти, а також елементи професійної готовності [366, с. 129-130]. По суті знов таки зауважимо на виокремлення авторами в структурі професійного самовизначення ціннісного та особистісного компонентів, які, на наш погляд, є визначальними в контексті зазначеного процесу.

За логікою даного підрозділу перейдемо безпосередньо до характеристики професійного саморозвитку майбутнього вчителя, так як в контексті нашого дослідження воно відіграє особливу значущість. На жаль, як і в попередньому випадку, такі поняття в доступній нам літературі виявлено лише як поодинокі. У зв'язку з цим, особливо важливим для нас є визначення „професійний саморозвитку майбутнього учителя”, запропоноване Г. Бистрюковою, яка розглядає його як цілеспрямовану, багатоаспектну самозміну, інтеграційний творчий процес і стан людини, заснований на взаємодії внутрішньо значущих та активно-творчо сприйнятих зовнішніх чинниках, якісним показником якого є суб'єктність [69]. Виходячи з вищевказаного, авторка, розкриваючи зміст зазначеної дефініції, знов таки наголошує на потребі у постійному професійному рості майбутніх учителів (самозміні), що спирається на засади самосвідомості, пошуку творчих рішень у зазначеному контексті, відчутті та розумінні потреби у позитивних змінах (підвищення рівня) професіоналізму щодо майбутньої педагогічної діяльності тощо.

Оскільки вище вже неодноразово наголошувалось на тому, що заключним завданням даного підрозділу є визначення авторського поняття „професійна готовність майбутніх педагогів до формування соціального здоров'я підлітків”,

цілком логічно, що в контексті аналізованих нами дефініцій (які увійшли до другого напряму наукового пошуку), необхідно здійснити аналіз понять (якщо такі виявлені) в ракурсі їх розгляду крізь призму формування у майбутніх фахівців саме готовності до конкретного професійного процесу. Тобто, у даному випадку готовності до професійного саморозвитку, зокрема, майбутнього педагога.

У зв'язку з цим, значущість для нашої роботи набуває визначення готовності до професійного саморозвитку студента, запропоноване А. Чурсіною. Під професійним саморозвитком вона вбачає, перш за все, здатність людини реалізовувати на практиці свій суб'єктивний досвід професійного самовизначення та самореалізації на основі усвідомленої самореалізації своєї професійної діяльності [520, с. 226]. Таким чином, авторка зауважує на потребі професійного самовизначення в стінах вишу як набуття певного досвіду в зазначеному контексті з тим, щоб у подальшому (по його закінченню), перебуваючи вже в ролі безпосередньо фахівця (працівника), використовувати отриманий досвід та здійснювати на його основі, знаходячись вже в нових умовах (праці відповідно отриманої спеціальності), здійснювати подальший професійний саморозвиток, використовуючи при цьому усі можливі засоби та обставини професійної діяльності.

Орієнтуючись на специфіку педагогічної роботи, знов звернемося до визначення Г. Бистрюкової, яка розглядає готовність до професійного саморозвитку майбутнього вчителя як результат цілеспрямованого та керованого процесів, які взаємодоповнюються в загальній системі підготовки фахівців і процесу саморозвитку та самовиховання, особистісного становлення майбутнього педагога [69]. Таким чином, стан готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя авторка визначає крізь тісний взаємозв'язок з психологічними та педагогічними категоріями самовиховання, так безпосередньо особистісним становленням студента. На наш погляд, такий взаємозв'язок в рамках зазначеного поняття є цілком виправданим і обумовлений, перш за все, тим, що сам процес саморозвитку

навіть чи можна собі уявити без двох наступних категорій. Між тим, продовжуючи думку авторки, ми додали б до цього переліку ще таку, як самовдосконалення.

Прагнучи якнайповніше визначити сутність та зміст поняття професійної самореалізації, на наш погляд, дещо в стислому вигляді слід зупинитись на близькій до неї дефініції, яка вже згадувалась раніше в рамках змістовного наповнення поняття професійної самореалізації й навіть відбивалась в окремих з них як складова змістовного наповнення вказаної вище дефініції. Мова йде про професійний розвиток. У даному випадку звернемось до аналізу лише тих понять, які, на наш погляд, якнайповніше розкривають його сутність. У зазначеному контексті науковий інтерес для нашої роботи представляє визначення професійного розвитку майбутнього соціального педагога, запропоноване Р. Вайнолою, яка зауважує, що вказану дефініцію слід розглядати як неперервний, динамічний процес залучення особистості до професії, професійної реалізації та самореалізації, що здійснюється на основі об'єктивних умов професійної діяльності, під час якої відбувається якісне вдосконалення особистості як суб'єкта – представника певної професії [95, с. 17]. Подаючи визначення поняття професійного розвитку в такому вигляді, дослідниця дає нам змогу вкотре переконатись, по-перше, у доречності дослідження дефініції професійного розвитку та професійного саморозвитку в рамках нашого дослідження, по-друге, про близькість цих понять як на теоретичному, так і процесуальному рівнях, й по-третє, про їх тісний взаємозв'язок з таким поняттям, як „удосконалення” в професійному контексті та відповідній реалізації особистості як педагога-професіонала.

Здійснюючи подальше вивчення зазначеної дефініції, не можемо не звернути увагу на поняття професійного розвитку, яке пропонується В. Сластьоніним. Професійний розвиток учений розуміє як процес інтеграції зовнішньої професійної підготовки та внутрішнього руху, особистісного становлення людини. Зовнішня професійна підготовка задає зміст, форми, схеми професійної рефлексії, а внутрішній рух забезпечує енергію,

реалізацію, особистісний сенс професійного саморозвитку. Таким чином, зовнішня підготовка і внутрішній рух, на думку автора, є складовими процесами професійного саморозвитку [448, с. 3], що, у свою чергу, вкотре підтверджує про нерозривність процесів професійного розвитку та саморозвитку майбутнього вчителя.

Досліджуючи зміст дефініцій, які передбачені відповідно *другого напрямку наукового пошуку*, ми поступово наблизились до ще однієї з заявлених вище, яка, на наш погляд, спираючись на логічну послідовність щодо змісту та сутності зазначених понять є дуже доречною в сфері проблеми підготовки майбутніх учителів й відіграє не менш важливе значення в зазначеному контексті. Такою дефініцією є „професійне самовиховання”. Як і в попередніх випадках, обмежимося аналізом лише тих визначень вказаного поняття, які, вважаємо, можуть, певним чином, слугувати як фундаментальні у контексті нашого дослідження. Одним з них є визначення вказаної дефініції, запропоноване З. Вороховою. На її думку, під „професійним самовихованням майбутнього педагога” виправдано розуміти усвідомлену роботу студента над удосконаленням своєї особистості як професіонала: адаптування своїх індивідуально-неповторних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення компетенції і неперервне удосконалення моральних та інших соціальних якостей своєї особистості [114, с. 12]. Як бачимо, під професійним вихованням авторка, перш за все, убачає свідому діяльність студентів, спрямовану на підвищення рівня власної професійної готовності до майбутньої діяльності в сфері навчання та виховання учнів.

Досліджуючи питання професійного самовиховання майбутнього вчителя, І. Шиманович визначає не тільки саму дефініцію, але й потребу у професійному самовихованні, що, на думку авторки, характеризується відображенням у свідомості майбутнього вчителя прагнення найбільш повного розвитку власних професійно-особистісних якостей з метою успішної їх самореалізації в майбутній професійній діяльності. Саме ж

поняття „професійне самовиховання майбутнього вчителя” І. Шиманович розглядає як свідому діяльність учителя з професійно-особистісного розвитку власної індивідуальності для більш повної її самореалізації в педагогічному процесі [533, с. 9].

Резюмуючи вищезазначене, зауважимо, що по-перше, такі дефініції, як: „професійне самовизначення”, „професійна самореалізація” та „професійне самовиховання” тісно взаємозв’язані між собою, і, дотримуючись певної логіки, взаємодоповнюють одне одного, максимально використовуючи, таким чином, можливості професійної підготовки за рахунок чітко злагоджених самостійних зусиль майбутніх педагогів; по-друге, зміст вказаних дефініцій та відповідно процесуальна складова щодо самостійного зростання в рамках навчання у ВНЗ мають безпосереднє відношення в контексті досягнення бажаного результату професійної підготовки майбутнього вчителя, зокрема його професійної готовності, у тому числі й по відношенню до виховання у майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів, що ще вкотре переконує у значущості їх аналізу в контексті визначення поняття стосовно теми нашого дослідження; по-третє, зазначені дефініції мають змістовне наповнення, яке характеризує не тільки стан професійного явлення, але й процес набуття та розвитку цього стану, що, на наш погляд, може цілком претендувати на самостійні дефініції в рамках професійної підготовки, у той же час, не виштовхуючи з наукової термінології (у галузі психолого-педагогічних наук) існуючі фундаментальні поняття професійної підготовки студентів; по-четверте, є підстави вважати, що здійснення процесів професійного зростання (крізь призму) аналізованих дефініцій другого напрямку наукового пошуку в контексті заявленої нами проблеми (враховуючи її специфіку) є цілком доцільно і виправдано.

Отже, аналіз дефініцій, що увійшли до першого та другого напрямків наукового пошуку дозволив сформулювати визначення поняття „*професійна готовність майбутніх учителів до формування соціального здоров’я учнів*”, яке слід розуміти стійке особистісне утворення, що характеризується

наявністю в студентів сукупності необхідних знань (науково-теоретична готовність) та практичних умінь (практична готовність), професійно важливих якостей (психофізіологічна готовність), усталеною мотивацією та усвідомленням потреби щодо подальшого професійного зростання в контексті набуття та розвитку здатності формування соціально здорових підлітків у процесі майбутньої професійної діяльності (психологічна готовність).

Висновки до розділу 1

Здійснення міждисциплінарного аналізу в контексті визначення стану розробленості проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи на основі вивчення, аналізу й узагальнення здобутків різних галузей наукового знання, зокрема педагогіки, психології, соціології, соціальної педагогіки, філософії, фізичного виховання і спорту, валеології, медицини – дозволяє нам зробити теоретичні висновки узагальнюючого характеру.

1. Ретроспективний аналіз наукової літератури дозволив встановити три основних етапи становлення та розвитку проблеми соціального здоров'я у науковому просторі.

Перший етап охоплює період починаючи з кінця дев'ятнадцятого до кінця двадцятого сторіччя. Вагомий вклад в розвиток питання виховання соціально здорової особистості, зокрема школярів, зробили видатні вчені та вчителі-практики минулого, зокрема С. Шацький, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші. На цьому етапі розкриваються важливі аспекти в ракурсі проблеми виховання соціально здорових учнів, зокрема питання формування в особистості відповідальності за інших; цінності життя та здоров'я; статевого, трудового та фізичного виховання особистості тощо.

Другий етап передбачав дослідження проблеми соціального здоров'я переважно в галузі соціології, філософії, економіки на рівні соціального здоров'я населення. Розробляються питання в напрямку забезпечення суспільного соціального здоров'я засобами фізичного виховання і спорту,

удосконалення системи управління муніципальних утворень, покращення функціонування інституту соціальної роботи і т.д. Дисертаційні дослідження здійснено переважно зарубіжними науковцями.

Третій етап вміщує в собі психолого-педагогічні та соціологічні дослідження з формування соціального здоров'я особистості, зокрема учнів загальноосвітніх навчальних закладів. З'являються дослідження, присвячені проблемі формування соціального здоров'я учнів різного віку (молодших школярів, підлітків, старших школярів). В науковий світ потрапляють поодинокі роботи вітчизняних вчених.

2. Комплексний аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури в контексті визначення ступеня дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи дозволив встановити, по-перше, наявність глибинних досліджень в контексті питань підготовки майбутніх учителів, зокрема вітчизняними та зарубіжними вченими, ґрунтовно висвітлено концептуальні положення щодо професійної підготовки, різні аспекти професійно-педагогічної підготовки педагогічних працівників, дидактичні основи професійної освіти, питання професійно-педагогічного та особистісного розвитку майбутніх учителів, формування професійної готовності тощо, по-друге, останнім часом підвищується увага наукової спільноти в напрямку дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів до виховання здорових школярів взагалі (загальні аспекти), формування в них потреби у здоровому способі життя, підвищення власного рівня валеологічної культури та культури здоров'я, по-третє, дотепер майже недослідженою залишається проблема професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я шкільної молоді, зокрема учнів основної школи.

3. Аналіз дефініцій „професійне зростання”, „професійне самовизначення”, „професійний саморозвиток”, „професійне самовиховання” дозволив встановити, по-перше, зазначені дефініції тісно взаємозв'язані між собою й певним чином розкривають можливості професійної підготовки за

рахунок чітко злагоджених самостійних зусиль майбутніх педагогів; по-друге, зміст вказаних дефініцій та відповідно процесуальна складова щодо самостійного зростання в рамках навчання у ВНЗ мають безпосереднє відношення в контексті досягнення бажаного результату підготовки майбутнього вчителя, зокрема його професійної готовності, у тому числі, й по відношенню до виховання у майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів; по-третє, зазначені дефініції мають змістовне наповнення, яке характеризує не тільки стан професійного явлення але й процес набуття та розвитку цього стану, що, на наш погляд, може цілком претендувати на самостійні дефініції в рамках професійної підготовки, у той же час, не виштовхуючи з наукової термінології (у галузі психолого-педагогічних наук) існуючі фундаментальні поняття професійної підготовки студентів, по-четверте, дослідження вищезазначених понять сприятиме не тільки розширенню уявлення про зміст професійної підготовки майбутніх учителів взагалі, але й визначенню понятійно-категоріального апарату в рамках досліджуємої проблеми.

4. Аналіз дефініцій „професійна підготовка”, „професіоналізм”, „професійна компетентність”, „професійна готовність” дозволив нам запропонувати бачення поняття *„професійна підготовка майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів”* під якою ми розуміємо процес забезпечення науково-теоретичної, практичної, психофізіологічної та психологічної готовності майбутніх учителів до виховання соціального здоров'я підлітків шляхом удосконалення змісту підготовки, розробки дидактичного забезпечення, націленість на розв'язання творчо-дослідницьких завдань у межах самостійної роботи студентів.

5. Визначено поняття *„професійна готовність майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів”*, яке слід розуміти як стійке особистісне утворення, що характеризується наявністю в студентів сукупності необхідних знань (науково-теоретична готовність) та практичних умінь (практична готовність), професійно важливих якостей

(психофізіологічна готовність), усталеною мотивацією та усвідомленням потреби щодо подальшого професійного зростання в контексті набуття та розвитку здатності формування соціально здорових підлітків у процесі майбутньої професійної діяльності (психологічна готовність).

Матеріали, які увійшли до розділу, опубліковано в наукових статтях та матеріалах конференцій [32; 33, 41; 44; 50].

РОЗДІЛ 2

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

2.1. Сутність поняття соціального здоров'я підлітка

Проблема соціального здоров'я, без перебільшення, є однією з значущих проблем сучасного суспільства. Здоров'я кожного члена суспільства все в більшій мірі передбачає ефективність функціонування кожної сфери життєдіяльності [238, с. 218]. Разом з тим, до тепер проблема соціального здоров'я залишається недостатньо вивченою. Крім того, слід погодитись з думкою В. Мягких, яка зазначає, що, хоча категорія „соціальне здоров'я” й все частіше використовується нині, дискусійними залишаються питання щодо самого поняття її структури та показників [341, с. 5]. Подібної думки притримується В. Колесов, який зауважує на тому, що з існуючих аспектів здоров'я, соціальне здоров'я до сьогодні є найменш вивченим й, у той же час, чи не найбільш перспективним елементом здоров'я [238, с. 218]. Цілком підтримуємо Л. Байкову, яка зазначає, що введення поняття „соціальне здоров'я людини” допоможе більш глибоко досліджувати саму проблему виховання здорової особистості [60]. І, хоча останнім часом проблемі соціального здоров'я все частіше приділяють увагу в науковому середовищі, в Україні інтерес до вказаної проблеми ще недостатній, не зважаючи на те,

що ракурси формування соціального здоров'я сучасної української молоді не менш, а то і більш актуальні, аніж в сусідніх країнах, серед яких Російська Федерація, де окресленому аспекту, принаймні на теоретичному рівні, присвячено значно більше уваги з боку сучасних учених.

Отже, відповідно до завдань нашого дослідження важливим постає визначення змісту та сутності поняття соціального здоров'я підлітка. Виконання зазначеного завдання вимагає, по-перше, дослідити основні аспекти становлення дефініції „соціальне здоров'я”, по-друге, проаналізувати поняття соціального здоров'я (індивідуального та суспільного), по-третє, розглянути поняття протилежні соціальному здоров'ю („соціальна патологія”, „соціальна напруга”), і нарешті, по-четверте, запропонувати власне визначення поняття „соціальне здоров'я підлітка”.

Перш ніж розглянути погляди вітчизняних та зарубіжних учених стосовно сутності поняття соціального здоров'я, звернемо увагу на окремі аспекти становлення дефініції соціального здоров'я взагалі. Як зазначають російські вчені В. Бабинцев, Л. Колпіна, термін „соціальне здоров'я” з самого початку зародився у зв'язку з традицією його використання при аналізі суспільних процесів та явищ аналогічно організму (органічна школа в соціології). Після чого проблема соціального здоров'я перейшла з рівня соціальної організації на особистість. На думку дослідників, у макросоціологічних концепціях це знаходить вираження в дослідженнях можливостей, що представлені суспільством своїм громадянам, та умов, що впливають на їх життя. У мікросоціологічних концепціях це явище розглядається в ракурсі реалізації особистістю своїх потреб, цілей і цінностей у суспільстві [27, с. 66]. Теоретико-методологічні передумови поняття „соціальне здоров'я”, на думку вчених, зародились у філософській, соціально-політичній та гуманістичній думці. До важливих віх його формування можна також віднести використання терміна „здоров'я” у контексті соціального феномену та дослідження проблеми взаємовідносин у діаді „особистість-суспільство” [27, с. 66]. Поштовхом для становлення та

розвитку феномену соціального здоров'я на сучасному етапі стало визначення дефініції „здоров'я”, запропоноване Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ). Згідно ВООЗ „здоров'я – це стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб та фізичних вад” [Цит. за Свириденко: 426, с. 16]. Таке трактування дефініції змусило науковців по-іншому поглянути на сутність самого поняття „здоров'я”, оскільки в даному контексті мова йде не тільки про відсутність у людини певних відхилень на соматичному рівні, але й наголошується на значущості психічної та соціальної складової здоров'я для людини. Слід зауважити, що незадовго до появи такого трактування зазначеного вище поняття, певні кроки в контексті розкриття його соціальної складової було здійснено Генрі Сигеристом. На його думку, „здоров'я – це не просто відсутність хвороб: це дещо позитивне, це життєрадісне та охоче виконання обов'язків, що їх життя покладає на людину” [Цит. за Е. Булич: 88, с. 32]. Суголосне з таким протрактуванням і визначення ВООЗ: „здоров'я” розглядається не тільки як відсутність хвороб, але як і таке, що характеризує зазначений стан з позиції внутрішніх (психологічних) характеристик у контексті відношення до зовнішнього боку життя з урахуванням її соціальних аспектів. Як бачимо, достатньо чітко прослідковується й соціальна складова здоров'я. Соціальне ж благополуччя, що покладене в основу дефініції „здоров'я”, Всесвітньою організацією охорони здоров'я безпосередньо вказує на важливість соціальної складової здоров'я.

Останнім часом (10-15 років) проблема соціального здоров'я взагалі та сутність самого поняття зокрема поступово починає розвиватись у різних областях наук, серед яких педагогіка, психологія, соціологія, соціальна педагогіка, медицина та інші. Дослідження самого поняття соціального здоров'я потребує визначення основних напрямків розвитку зазначеної дефініції. На сьогодні склалися два основні напрямки вивчення поняття соціального здоров'я. Одним з напрямків є визначення соціального здоров'я

населення (суспільства в цілому). Другий напрям передбачає визначення індивідуального соціального здоров'я (соціального здоров'я особистості).

Починаючи з аналізу зазначеної дефініції, відповідно першого і, у той же час з дещо віддаленого від нашого дослідження напрямку, зазначимо, що проблему соціального здоров'я населення, зокрема визначення сутності та змісту зазначеного поняття вивчали такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як: В. Бабинцев, Т. Большова, В. Гатило, Н. Ласовська, А. Мішин, О. Мішин, О. Ноянзіна, В. Потомський, І. Ривкіна, І. Смирнова, О. Соколов, Т. Соколова, І. Усманов, В. Шкіндер, Н. Шкіндер та інші.

І, розглядаючи погляди науковців стосовно сутності соціального здоров'я суспільства, зупинимось на визначенні зазначеного поняття, а також його характеристиці, запропонованої О. Рагімовою. На думку вченої, соціальне здоров'я як соціальна категорія характеризується добробутом людей, що має прояв у встановлених відносинах, атмосфері, цінностях, організації суспільства, що в цілому забезпечує соціальний розвиток. Таким чином, на переконання автора соціальне здоров'я суспільства є мірою якості життя та стану структур соціуму, воно зв'язано з соціальним статусом [406]. У той же час, головною ознакою соціального здоров'я суспільства та його спільностей, на переконання авторки, слід вважати здатність до відтворення повноцінної особистості у якості суб'єкта суспільного розвитку [406]. Таким чином, характеристика соціального здоров'я суспільства, за О.О. Рагімовою, дозволяє поглянути на зазначену категорію як на таку, що охоплює в собі багато сфер, які мають співпрацювати в синергії одне з одним з націленістю на досягнення результату, що, перш за все, проявляється в розвитку суспільства, якості життя людей та відтворення здорової повноцінної особистості.

Близьке за змістом та сутністю до вищезазначеного трактування поняття соціального здоров'я суспільства пропонує О. Мішин. Він розглядає соціальне здоров'я населення в єдності показників, що характеризують рівень реалізації потреб людини та ступінь задоволеності його здійсненням

своїх життєвих планів (життєвих стратегій), що відносяться, з одного боку, з мінімальними соціальними стандартами, з іншого – ресурсними можливостями конкретного суспільства. При цьому під мінімальними соціальними стандартами в зазначеному контексті автор розуміє встановлені соціальні нормативи та норми, що регламентують відповідний рівень задоволення, вираженої конкретними показниками найважливіших потреб людини в матеріальних благах, загальнодоступних послугах, що мають пріоритетне значення при формуванні ресурсних потужностей на всіх рівнях. Отже, на думку О. Мішина, під соціальним здоров'ям слід розуміти сукупність характеристик, що визначають відповідність процесів, результатів та умов життєдіяльності індивідів, соціальних груп, суспільства природно-заданим та природно обумовленим позитивним потребам у їх об'єктивному та суб'єктивному проявах [327]. Таким чином, автор начебто доповнює поняття, запропоноване О. Рагімовою, наголошуючи на важливості таких показників соціального здоров'я населення, як: задоволеність людини здійсненням своїх життєвих планів та ресурсних можливості суспільства в зазначеному контексті. Відповідно зазначеного, поняття соціальне здоров'я населення О. Мішин визначає через можливості умов, у яких проживає людина, що повинні задовольняти її необхідні життєві потреби. Таке поняття, не зважаючи на свою ґрунтовність, на нашу думку, недостатньо чітко відображає соціальне здоров'я населення (суспільства), оскільки відповідно його змісту, воно (поняття) розкривається через задоволеність конкретної людини певними потребами. Не зважаючи на те, що суспільство складається саме з людей, таке визначення вважаємо недостатньо коректним, оскільки у суспільстві не може бути стовідсотково задоволені чи незадоволені люди своїм життям та відповідними для цього умовами. У зв'язку з цим важко чітко характеризувати стан соціального здоров'я населення як високий чи низький, спираючись на подібні показники.

І. Смірнова розглядає зазначений феномен по відношенню до економічно активного населення. Таким чином, соціальне здоров'я

економічно активного населення, на думку автора, слід розуміти як здатність до оптимального виконання соціальних функцій, що характеризують соціальний добробут суспільства та є індикатором ефективності впровадженої соціальної політики [451]. Запропоноване визначення поняття нам імponує, враховуючи те, що мова йде про соціальне здоров'я економічно активного населення. У даному випадку, здатність до оптимального виконання соціальних функцій цілком доцільно визначати як показник соціальне здоров'я певної категорії суспільства. Між тим, зауважимо, що таке визначення є дещо звуженим, оскільки розкриває тільки економічну складову зазначеної дефініції, не торкаючись при цьому моральної складової, у тому числі й стосовно рівня взаємодії особистостей у суспільстві.

Протилежною в даному аспекті є погляд на соціальне здоров'я суспільства Т. Соколової. Дослідниця наголошує на тому, що одним з критеріїв соціального здоров'я суспільства слід вважати рівень злочинності підлітків та молоді [454]. Ми підтримуємо думку авторки з урахуванням того, що рівень злочинності підростаючого покоління є лише одним з критеріїв соціального здоров'я суспільства, бо виділяються й інші критерії, які більш повно розкривають сутність цього поняття; вважаємо, щоб у контексті характеристики вказаного критерію мова йшла не тільки про молодь, але про іншій віковій категорії суспільства, оскільки розглядається соціальне здоров'я саме суспільства, а не окремих його вікових категорій.

Н. Ласовська зазначає, що соціальне здоров'я суспільства є одним з факторів, що визначає ефективність функціонування будь-якої соціально-економічної системи [277]. Проведений аналіз вищезазначених понять у цілому дозволяє нам погодитись з думкою дослідниці й додати, що ефективність соціально-економічної системи, у свою чергу, впливає на стан соціального здоров'я суспільства, що свідчить про їх тісний взаємозв'язок.

В. Шкіндер та Н. Шкіндер зауважують, що поняття „соціальне здоров'я населення” в соціології іноді замінюється терміном соціальна норма.

Норму соціального здоров'я в суспільстві автори розглядають як здорову конкуренцію, що визначається як підтримуюче та захисне усіма інститутами державної влади та суспільною мораллю, конкуренцій умов, талантів майстерних рук [535]. Такий вислів нам видається достатньо доцільним та виправданим. Це пояснюємо тим, що авторами наголошено саме на здоровій конкуренції із залученням в зазначений процес усіх інститутів державної влади, що, безумовно, важливо у формуванні соціального здоров'я будь-якого суспільства.

О. Соколов досліджуючи соціальне здоров'я населення в контексті трансформаційних процесів, зазначає, що зазначена категорія має універсальний характер, це обумовлено багаточисленними складовими, які охоплюють усі рівні і сфери життєдіяльності людини, груп, суспільства в цілому, та вимагає для свого визначення міждисциплінарного комплексного підходу, оскільки його розуміння носить характер багаторівневого поетапного аналізу представниками усього комплексу наук про людину [453]. Цілком погоджуємось з думкою автора. Поняття соціального здоров'я населення є складним за змістом і сутністю й вимагає комплексного підходу до його визначення. Аналіз вищезазначеної дефініції дозволяє також констатувати, що у теперішній час не існує єдиної думки стосовно його змісту, що, у свою чергу, свідчить про потребу його подальшого дослідження.

Перейдемо до аналізу понять, протилежних соціальному здоров'ю. Так, В. Шкіндер та Н. Шкіндер до таких понять відносять „соціальну патологію”, введenu в науковий обіг Е. Дуркгеймом, та „соціальну напругу”, яка, на думку дослідників, є важливою умовою у контексті інтерпретації самого поняття „соціальне здоров'я” і являє собою одне з найбільш небажаних суспільних станів, що відбивається у підвищеній нервовості населення або його частини [535]. Між тим, поняття „соціальне здоров'я” та „соціальна патологія” не потрібно розглядати як синоніми

аналогічних медичних понять, а, скоріше як омоніми, що мають схоже звучання, але інше значення [535].

Цікавою для нашого дослідження є також думка Т. Большової, яка зазначає, що поняття соціального здоров'я, соціальної норми та соціального ризику пов'язані зі ступенем розвитку загальнолюдських цінностей – громадськістю, дотриманням прав людини [81]. Наближаючись до дефініції соціального здоров'я особистості, зауважимо, що у науковій літературі також зустрічаються роботи, у яких характеризуються особистості (дорослі люди), що мають недостатній рівень соціального здоров'я. Так, у статті Н. Ласовської знаходимо класифікацію основних груп соціального здоров'я особистості, запропоновану А. Ковальовою. Дослідниця виділяє п'ять основних груп стосовно зазначеної категорії. Якщо перша група безпосередньо стосується характеристики саме соціально здорової особистості (люди, які сповідують систему ідеалів, що не дозволяють їм здійснювати протиправні або безнравні вчинки, котрі приносять шкоду іншим людям), то інші групи, з другої по п'яту, більш стосуються людей, яких, у тій чи іншій мірі, можна характеризувати як соціально нездорових або соціально хворих особистостей. Так, наприклад, люди другої групи, „соціально комфортні”, є такими, що некритично сприймають правові та моральні норми і готові з корисних мотивів порушити ці норми, якщо упевненні в тому, що їх безпосереднє соціальне оточення заплющить очі на їх вчинки. Третя група представляє соціальних невротиків (кар'єристів), це люди які, ураженні соціальним недугом досягнення до високої посади, ученого ступеня, товаришування з високопоставленими або відомими особистостями. На думку автора, це люди, що при виникненні фрустрації можуть долучатись до наркотиків, алкоголю, знаходять задоволення у діях, які ображають особистість. Четверта група, „соціальні психопати”, злочинці – потенційні або ті, що вже скоїли злочин. Особистості з „перевернутими” цінностями: усе, що є значущим у соціумі, заперечується ними, і навпаки, вони приймають норму свого способу життя, що суспільством нехтується.

П'яту групу, на думку А. Ковальнової, складають „соціальні ідіоти”, люди, які досягли високого положення у суспільстві, вони сконцентровані на банківських рахунках, величезних грошових сумах, у результаті чого стали байдужими до проблем інших людей, до проблем країни, світу [277]. Поважаючи думку автора, усе ж вважаємо за необхідне наголосити на тому, що дана класифікація соціального здоров'я людини, є дещо категоричною та надмірно узагальненою. Якщо з першими двома групами можна погодитись, то інші групи, їх характеристики та розташованість викликають сумніви. Так, до третьої групи, „соціальні невротики”, автор віднесла людей зі спрямованістю на підвищення власного соціального статусу. На наше переконання, далеко не всіх людей, що бажають підвищити свій соціальний статус, можна вважати соціальними невротиками. Більш того, прагнення особистості постійно зростати, у тому числі й стосовно підвищення посади та наукового ступеня, можна розцінювати як один з проявів соціального здоров'я людини, оскільки подібне зростання може підвищувати можливості забезпечення власної родини необхідним матеріальним достатком, а також надавати можливість більш повно реалізувати себе як особистість (якщо існують відповідні задатки та якості щодо бажаної посади чи отримання ступеню) і, таким чином, почувати себе більш комфортно у суспільстві та власній родині.

Достатньо важко нам також погодитись з характеристиками четвертої та п'ятої груп соціального здоров'я. У запропонованій класифікації автор до передостанньої стадії (які вже характеризують соціально нездорову людину) відносить злочинців, у той час, як до п'ятої – найбільш соціально хворих, тих особистостей, що спромоглися заощадити великі кошти. Так, частково можна погодитись з тим, що наявність забагато грошей може негативно впливати на людину. Тим не менш, таких людей не справедливо характеризувати як соціальних ідіотів та ставити нижче за злочинців відносно проявів соціальної хвороби. Крім того, відомі неодноразові випадки, коли саме заможні люди допомагають іншим людям, які цієї допомоги гостро потребують. Таким

чином, з повагою ставлячись до думки автора стосовно класифікації соціального здоров'я людини, вважаємо запропоновану класифікацію недостатньо коректною та занадто категоричною й узагальненою. Серед дослідників, які зауважували на існуванні терміну соціального нездоров'я, можна також віднести О. Анісімова. Одним з індикаторів соціального нездоров'я автор визначає професійне вигорання, що призводить до зниження ефективності діяльності спеціаліста (зокрема вчителя) та якості його життя [17].

Розглянувши поняття „соціальне здоров'я населення”, а також окремі аспекти відхилень від норми в контексті зазначеної дефініції, перейдемо до аналізу поняття відповідно заявленого вище другого напрямку (максимально близького для нашого дослідження), що передбачає визначення індивідуального соціального здоров'я, яке частіше досліджується педагогами, психологами та соціологами. Отже, відповідно зазначеного напрямку розвитку цієї дефініції звернемо увагу на аналітику понять соціального здоров'я особистості взагалі, учнів та підлітків зокрема. У коло нашого аналізу літератури в зазначеному напрямку потрапили роботи таких учених, як: Л. Байкова, Л. Булигіна, І. Васильєва, Л. Горяна, Л. Колпина, С. Кириленко, В. Мягких, Е. Піднебесна, Е. Приступа, О. Рагімова, О. Соколов, О. Сивицька та ін.

На тісному взаємозв'язку соціального здоров'я особистості зі здоров'ям суспільства наголошує Л.А. Байкова. На думку дослідниці, соціальне здоров'я особистості виступає як компонент до системи внутрішнього світу людини та системи соціального середовища [60].

О. Соколов, досліджуючи окремі аспекти проблеми соціального здоров'я населення, соціальне здоров'я розглядає як здатність до спілкування з іншими людьми в умовах навколишнього соціального середовища та наявність особистісних взаємовідносин, що приносять задоволення [453]. На наш погляд, у даному аспекті запропоноване

визначення є більш близьким за змістом до індивідуального соціального здоров'я, аніж суспільного.

Переважає більшість сучасних учених чітко розмежовують сутність індивідуального та суспільного соціального здоров'я, розуміючи під даним феноменом здатність особистості до доброзичливих та безконфліктних взаємовідносин з близьким та далеким оточенням. Так, на думку М. Гриньової, соціальне здоров'я особистості базується на безконфліктних взаємовідносинах індивіда із суспільством, колективом, окремими суб'єктами [144]. Подібної думки в контексті цього поняття притримується С. Свириденко, яка визначає соціальне здоров'я через функціонування особистості як повноправного члена суспільства, її безконфліктну взаємодію з навколишнім світом, доброзичливі взаємини у колективі однолітків, у сім'ї, суспільстві [426]. На думку Т. Соколової, соціальне здоров'я особистості визначається переважно ступенем комфортності людини в соціальному оточенні. Показником соціального здоров'я можна вважати рівень здійснення бажань. В якості загальної оцінки виступає здатність особистості активно впливати на функції у суспільстві [454]. Дещо відрізняється від попередніх визначень сутності поняття соціального здоров'я особистості в презентації Л. Горяна. Не зважаючи на те, що дослідниця розглядає соціальне здоров'я як показник культури спілкування особистості, багатоаспектний і поліфункціональний чинник здорового способу життя, який є провідною ланкою в міжособистісних стосунках: особистості із суспільством, підлітка з батьками, підлітка з оточенням [139, с. 4].

Як бачимо, Л. Горяна, також розглядає соціальне здоров'я як чинник здорового способу життя. Така думка для нас є достатньо цінною, оскільки подібний підхід дозволяє поглянути на соціальне здоров'я як на таке, що спонукає молодь до зміцнення та збереження інших аспектів здоров'я. Враховуючи те, що у теперішній час до здорового способу життя відносяться такі складові, що забезпечують не тільки фізичне, але й психічне та навіть

духовне здоров'я, у даному контексті можна вважати соціальне здоров'я одним з найважливіших складових здоров'я, оскільки від нього, певним чином, залежить стан сформованості інших аспектів здоров'я.

Достатньо ґрунтовно до визначення критеріальних показників соціального здоров'я (соціального благополуччя) підійшла вітчизняна вчена С. Кириленко, яка віднесла до них: сформованість у школяра громадянської відповідальності, позитивно спрямовану комунікативність, доброзичливість у ставленні до близького і далекого оточення, здатність до самоактуалізації у колективі, наявність правової свідомості та законослухняності, активність і ініціативність у дотриманні вимог здорового способу життя, спрямування до самовиховання [224, с. 78]. Зазначені вище критеріальні показники, через які авторка розкриває сутність соціального здоров'я школярів, мають певну схожість з попередніми поняттями, зокрема, у контексті характеристики взаємовідносин особистості з суспільством. Разом з тим, можна відзначити й певні відмінності. Так, С. Кириленко вказує на такі показники соціального здоров'я, як позитивно спрямована комунікативність, наявність правової свідомості і т.д. Зазначені показники, на наш погляд, є достатньо важливими, оскільки вони більш ширше розкривають саме поняття соціального здоров'я школярів.

О. Сивицька індивідуальне соціальне здоров'я визначає як динамічну сукупність властивостей та якостей особистості, що забезпечує гармонію між потребами людини та суспільства, яка являється передумовою орієнтації індивіда на виконання своєї життєвої мети, самоактуалізацію. На думку дослідниці, соціально здоровій людині притаманні особистісні якості, що дозволяють їй успішно адаптуватись до умов сучасного життя, здійснювати самоосвіту та самовиховання, знаходити засоби подолання та вирішення різного роду проблем (у тому числі, пов'язаних з фізичним неблагополуччям), реалізовувати свої життєві плани [436]. Запропоноване дослідницею визначення є достатньо змістовним і вміщує в собі, на наш погляд, його значущі елементи, до яких цілком можна віднести прагнення

особистості на досягнення власної життєвої мети, розв'язання та реалізацію наявних життєвих труднощів та спрямувань.

Подальший аналіз наукових досліджень нашою наукою нас на визначення соціального здоров'я, запропоноване Г. Нікіфоровим. На думку науковця, соціальне здоров'я відображається через такі характеристики, як: адекватне сприйняття соціальної дійсності, інтерес до навколишнього світу; адаптація (рівновага) до фізичного та суспільного середовища; спрямованість на суспільно корисну працю; культура споживання; альтруїзм; емпатія; відповідальність перед іншими; безкорисливість; демократизм у поведінці [403].

Як бачимо, Г. Нікіфоров до соціального здоров'я особистості відносить надзвичайно важливі показники, які характеризуються, на наш погляд, більш глибоким змістом сутності самої людини. Певною мірою зазначені характеристики знаходяться на зіткненні соціального та духовного аспектів здоров'я. Так, наприклад, знаходимо певну схожість окремих складових соціального здоров'я з духовним здоров'ям, а саме таких, як: інтерес до навколишнього світу, альтруїзм, емпатія, відповідальність перед іншими тощо.

Якщо розглянемо визначення духовного здоров'я особистості, запропоноване вітчизняним науковцем В. Горащук, то погодимось, що в даному контексті воно вміщує в собі такі характеристики, як: глибоке розуміння оточуючих людей, прояв до них співчуття, співпереживання тощо [135, с. 146-147]. Звертаючись наприклад до словника який подається в навчальному посібнику Т. Туркот, бачимо, що „емпатія” (яка входить до соціального здоров'я за визначенням Г. Нікіфорова), являє собою здатність людини емоційно відгукнутися на переживання інших людей, чуйність, емоційну проникливість [483, с. 590]. Звідси випливає, що між зазначеним вище поняттям соціального здоров'я, а також наведеним визначенням духовного здоров'я прослідковується певна однотипність за окремими їх компонентами.

У даному випадку ми не ставимо перед собою завдання визначити об'єктивність поглядів вищезазначених науковців стосовно змісту вказаних понять, оскільки кожен з них має власну думку, яка заслуговує на повагу. Наведений приклад подібних переплетінь між окремими поняттями не є поодиноким. У теперішній час, коли до наукової термінології міцно увійшли такі поняття, як: соціальне, духовне та психічне здоров'я, між ними можна спостерігати багато спільного, не зважаючи на те, що в цілому вони є достатньо самостійними поняттями. Підтвердження вищезазначеного знаходимо у статті І. Васильєвої, яка зазначає, що соціальне здоров'я нерозривно пов'язане з духовним здоров'ям особистості, її спрямованістю, ціннісними орієнтаціями, ставленням до життя. Усі складові здоров'я невід'ємні, внутрішньо взаємопов'язані, і саме їх інтегральний вплив визначає здоров'я людини як цілісний складний феномен, як сутнісну характеристику її як особистості [97]. Подібної думки дотримуються В. Бабінцев та Л. Колпіна, які переконані, що духовно-моральний аспект потрібно включити як детермінанту соціального здоров'я особистості, оскільки соціальні феномени тісно переплетені з духовним й відповідно не можуть існувати одне від одного [27].

Разом з тим, висловлюючи власну думку стосовно вищевказаних понять соціального та духовного здоров'я, зазначимо, що здатність до альтруїзму, прояв емпатії, інтерес до навколишнього світу та відповідальність перед іншими (про які говорить Г. Нікіфоров) можуть бути віднесені до соціального здоров'я особистості, не зважаючи на їх причетність й до духовного здоров'я. Переважно це можна пояснити тим, що людині, яка живе у соціумі, важко буде встановлювати тісні контакти з суспільством в цілому без поваги до оточуючих, прояву до них турботи, співчуття тощо. А отже, подібні характеристики, запропоновані науковцем, на нашу думку, можна цілком відносити й до соціального здоров'я особистості.

О. Рагімова, характеризуючи індивідуальне соціальне здоров'я, зазначає, що категорія соціального здоров'я (учнів молодших класів)

пов'язана з поняттям шкільної зрілості, останнє відображає діалектику фізичного, психічного та соціального онтогенезу школяра. Шкільна ж зрілість, у свою чергу, забезпечує стійкість та певні якості дитини молодшого шкільного віку, є результатом формування соціального здоров'я в певних соціальних умовах [406].

Велику аналітичну роботу в контексті соціального здоров'я особистості провела російська вчена О. Приступа. Вона надає власне поняття соціальному здоров'ю школяра: соціальне здоров'я школяра характеризується сформованістю соціально проблемного, морально нормативного досвіду взаємодії дитини з соціумом, що проявляється в саморегуляції поведінки у змінених / змінних умовах, щоб прийти до згоди з самим собою і інтеграції з самим собою і інтеграції у соціумі [398]. Аналізуючи дане поняття, звертаємо увагу на деякі його відмінності від попередньо розглянутих визначень соціального здоров'я. До таких відмінностей можна віднести акцентування уваги вченою на важливості отримання дитиною певного життєвого досвіду в суспільстві, а також прагненні школяра до досягнення згоди з самим собою.

Вище ми вже зауважували на існуючих переплетіннях між соціальним, духовним та психічним аспектами здоров'я. У даному випадку також виникає потреба про них загадати. З повагою ставлячись до думки автора, зазначимо, що встановлення особистістю згоди з самим собою, на нашу думку, усе ж доцільніше віднести до психічної, аніж до соціальної складової здоров'я. Переважно це обумовлено тим, що більш близьким відносно соціального здоров'я є досягнення згоди з суспільством (з однокласниками, школярами різного віку, учнівської молоді, з оточуючими людьми взагалі). Разом з тим, слід зазначити, що представлене поняття відрізняється змістовністю, лаконічністю й є достатньо важливим для нашого дослідження.

Між тим, у запропонованому О. Приступою понятті соціального здоров'я можна бачити певну однотипність й з іншими визначеннями. Сюди можна віднести такі показники соціального здоров'я, як: пристосування

школяра до певних умов, моральний бік взаємодії дитини з соціумом і т.д. В іншій науковій праці О. Приступа, розглядає соціальне здоров'я як інтегровану, комплексну категорію, яка об'єднує педагогічні, психологічні, соціологічні та медичні наукові знання, та характеризує соціальний розвиток особистості у теперішній період часу [397].

Важливого значення для нас також набуває визначення соціального здоров'я, запропоноване російським ученим В. Колисовим. На його думку, у буденному житті соціальне здоров'я буде правильним розуміти як сукупність нормативних уявлень про власну соціальну поведінку, про морально-духовну, соціокультурну поведінкову орієнтацію, про свою спадковість і соціально-екологічні характеристики навколишнього середовища і суб'єктивних відчуттів, пов'язаних з ними [238]. Підсумовуючи наукові напрацювання у контексті визначення підходів до оцінки соціального здоров'я особистості, російський учений В. Колесов виділяє такі його показники, як: соціокультурна активність; здатність до диференціації соціальних явищ за критеріями моральних норм; здатність до інтелектуалізації особистої діяльності; здатність до ідентифікації себе з елементами і кумулятивної групи; здатність особистості відчувати свободу у спокої; здатність до самоорганізації і організації взаємодії з соціумом; здатність до критичного мислення; здатність до саморефлексії; здатність відчувати почуття довіри до людей [238]. При цьому, на його думку, доцільним є виділення двох основних критеріїв соціального здоров'я: гармонічність відносин особистості з соціальним оточенням та соціальною зрілістю особистості, яка розкривається через відповідальність, терплячість, саморозвиток [238]. Російські вчені В. Бабинцев та Л. Колпина визначають соціальне здоров'я як детермінований індивідуальними особливостями та соціальною ситуацією розвитку та життєдіяльності феномен відношення особистості з соціальним середовищем, що характеризує її задоволеність соціальним статусом, готовність та здатність конструктивно і соціально корисним чином реалізовувати власні потреби, цілі та цінності через

взаємодію з іншими людьми, соціальними групами, соціальними інститутами. Даний феномен, на думку вчених, відображає: характеристики включеності особистості у суспільство, задоволеність особистості цими характеристиками; доступність для неї соціальних ресурсів та можливість впливати на їх формування та розподілення; характеристику соціальної активності особистості; потенціал соціальної мобільності; соціальну спрямованість цих характеристик [27].

Трохи пізніше з'являється дещо відмінне від вищезазначеного поняття соціального здоров'я, яке Л. Колпіна визначає як детермінованим індивідуальним особливостям і соціальною ситуацією відносинами соціального суб'єкта з соціальним середовищем на мікро-, мезо- і макрорівнях, що виражається в суб'єктивній і об'єктивній достатності його соціального статусу для асервативної реалізації власних потреб, цілей і цінностей у відповідності з суспільними експектаціями [239]. Далі вчена зазначає, що соціальне здоров'я в самому загальному сенсі використовується як метафора, що визначає позитивність стану або ефективність функціонування соціального об'єкта [239]. Розкриваючи нормативну модель соціального здоров'я особистості, Л. Колпіна вказує на те, що вона (модель) являє собою сукупність параметрів, які відображують актуальну здатність індивіда відтворювати своє буття за допомогою соціальних зв'язків і відносин (пасивна соціальна адаптація), розкривати в них себе (самореалізація), оптимізуватись у соціальному просторі у відповідності з особистісним і суспільним імперативом (соціальна творчість), реалізувати завдання, основані на свідомості свого соціального призначення в різних соціальних сферах за допомогою відповідних аспектів соціального статусу [239]. Дещо інакше розглядає це поняття Л. Байкова. На думку вченої, соціальне здоров'я особистості можна визначати як стан гармонії між особистісними смислами та діяльністю людини, які сприяють його самоактуалізації і позитивному, гуманному розвитку соціуму [60]. На завершення розгляду понять індивідуального соціального здоров'я зішлемося

на думку Е. Піднебесної, тим більш, що вона зауважує на цю проблему у контексті підлітків. Отже, учена розглядає соціальне здоров'я підлітка як стан особистості, що формується, який визначається гармонійними взаємовідносинами її з однолітками, іншими людьми, соціумом, суспільством, культурою, які сприяють його ефективному розвитку, а також позитивному впливу, який активна особистість підлітка спрямовує на однолітків, інших людей, соціум, суспільство і культуру в цілому [392]. У цілому, визначення Е. Піднебесної нам імпонує. Між тим, на наш погляд, воно відображає лише один з аспектів соціального здоров'я, зосереджуючись на значущості гармонійних та доброзичливих взаємовідносин з окремими людьми та соціумом.

Проведений аналіз визначень соціального здоров'я та власні міркування спонукають нас до розуміння поняття соціального здоров'я в значно ширшому вигляді, яке також вміщує в собі не менш важливі його компоненти. З повагою ставлячись до кожного з вищезазначених авторських визначень соціального здоров'я особистості взагалі, школяра та студента зокрема, і не скільки не намагаючись применшити їх внесок у розробленість окресленої проблеми та розуміння відповідного поняття, спробуємо уточнити визначення соціального здоров'я підлітків.

Отже, на нашу думку, соціальне здоров'я підлітка – ми розглядаємо як складну інтегровану особистісну якість, сутність якої утворюють структурні компоненти, формування яких зумовлює готовність учня до всебічної реалізації себе в суспільному житті, спроможність до взаємодії з мікро-, мезо- та макросередовищем, наявність соціальної та правової відповідальності, а також спрямованість на розкриття власного потенціалу в різних сферах соціального середовища.

Таким чином, теоретичний аналіз наукової літератури в контексті сутності та змісту поняття „соціальне здоров'я” дозволяє сформулювати такі висновки до даного підрозділу:

1. Становлення терміну „соціальне здоров'я” можна умовно розділити на два етапи. Перший являє собою окремі (початкові) аспекти становлення зазначеної дефініції у філософській думці. Другий етап становлення та розвитку соціального здоров'я пов'язаний з визначенням дефініції „здоров'я” Всесвітньою організацією охорони здоров'я наприкінці другої половини ХХ сторіччя. Це визначення значно розширювало уявлення вчених у контексті сутності та змісту дефініції здоров'я, розкривало його соціальну складову.

2. Останнім часом дослідження дефініція соціального здоров'я розглядається у двох основних напрямках, а саме: соціальне здоров'я населення (іноді – соціальне здоров'я суспільства) та індивідуальне соціальне здоров'я (соціальне здоров'я особистості).

3. Соціальне здоров'я населення характеризується певною складністю стосовно його змісту та сутності. Переважно це можна пояснити відносно молодим віком впровадження у науковий лексикон зазначеного поняття, а також тим, що пошук підходів щодо його визначення відбувається відразу в різних областях наук (причому на сьогодні відмічаються майже поодинокі спроби дати характеристику самого поняття відповідно до конкретної науки), що, у свою чергу, вносить певну плутанину щодо його визначення. До основних погіршень стосовно змісту зазначеного поняття відносимо, по-перше, спробу науковців визначити поняття в дещо звуженій площині, що розкриває лише деякі аспекти соціального здоров'я населення (суспільства); по-друге, в окремих випадках спостерігається відсутність чіткого змісту в контексті розкриття саме соціального здоров'я населення, що викликає сумніви, коли мова йде в сфері зазначеного поняття, а не про індивідуальне соціальне здоров'я; по-третє, не існує єдиної думки стосовно визначення дефініції „соціальне здоров'я населення (суспільства)”.

4. У сучасній науковій літературі зустрічаються поняття протилежні соціальному здоров'я, а саме: „соціальна патологія”, „соціальне нездоров'я”, „соціальна напруга”, „соціальний ризик” тощо. Перші два поняття переважно стосуються певних відхилень від норми у контексті соціального здоров'я

особистості. Поняття соціальної напруги та соціального ризику частіше зустрічається у контексті соціального нездоров'я населення.

5. Аналіз наукової літератури стосовно індивідуального соціального здоров'я (соціальне здоров'я особистості) дозволяє констатувати достатньо слабку розробленість даного поняття. Не зважаючи на посилення останнім часом уваги з боку науковців (переважно зарубіжних) до вивчення зазначеної дефініції, а також на схожість окремих визначень, відсутня чітка узагальнена думка щодо змісту та сутності соціального здоров'я особистості взагалі та підлітків зокрема. Переважно визначенню сутності індивідуального соціального здоров'я приділяли увагу зарубіжні (російські) вчені, зокрема соціальному здоров'ю школярів. Зустрічаються лише поодинокі праці вітчизняних учених у зазначеному аспекті. Особливу цінність для нашого дослідження в контексті визначення поняття соціального здоров'я підлітків становлять праці вітчизняної вченої В. Шкуркіної та зарубіжних науковців О. Приступи, Л. Булигіної, Е. Піднебесної та інших.

6. Аналітична робота, проведена у контексті дослідження сутності соціального здоров'я школярів та учнівської молоді, дозволило запропонувати авторське бачення поняття „соціального здоров'я підлітків”, яке ми розуміємо як складне особистісне явище, в основі якого лежать структурні компоненти, що являють собою готовність учня до повної реалізації себе у суспільстві, спроможність до взаємодії з мікро-, мезо- та макросередовищем, наявність соціальної та правової відповідальності, а також спрямованість на розкриття власного потенціалу в усіх сферах соціального середовища.

Запропоноване визначення „соціального здоров'я підлітків” потребує визначення його змісту та структури. Саме розкриттю змісту та структури соціального здоров'я підлітків присвячуватиметься наступний підрозділ дисертаційного дослідження.

2.2. Структура та зміст соціального здоров'я підлітка

Відповідно до завдань нашого дослідження важливо визначити структуру, а також детально охарактеризувати зміст соціального здоров'я підлітка. Проведений аналіз у контексті зазначеної дефініції дозволив запропонувати власне визначення поняття соціального здоров'я підлітка, представлене у попередньому підрозділі (див. параграф 2.1.). Таким чином, запропоноване поняття являє собою сукупність взаємодіючих та взаємодоповнюючих структурних компонентів (див. рис. 2.1.).



Рис. 2.1. Взаємодія структурних компонентів соціального здоров'я
школяра

Кожен структурний компонент, у свою чергу, містить у собі відповідні змістовні складові, які характеризують конкретний компонент соціального здоров'я підлітка й у своїй сукупності розкривають зміст зазначеного поняття (див. рис. 2.2.).

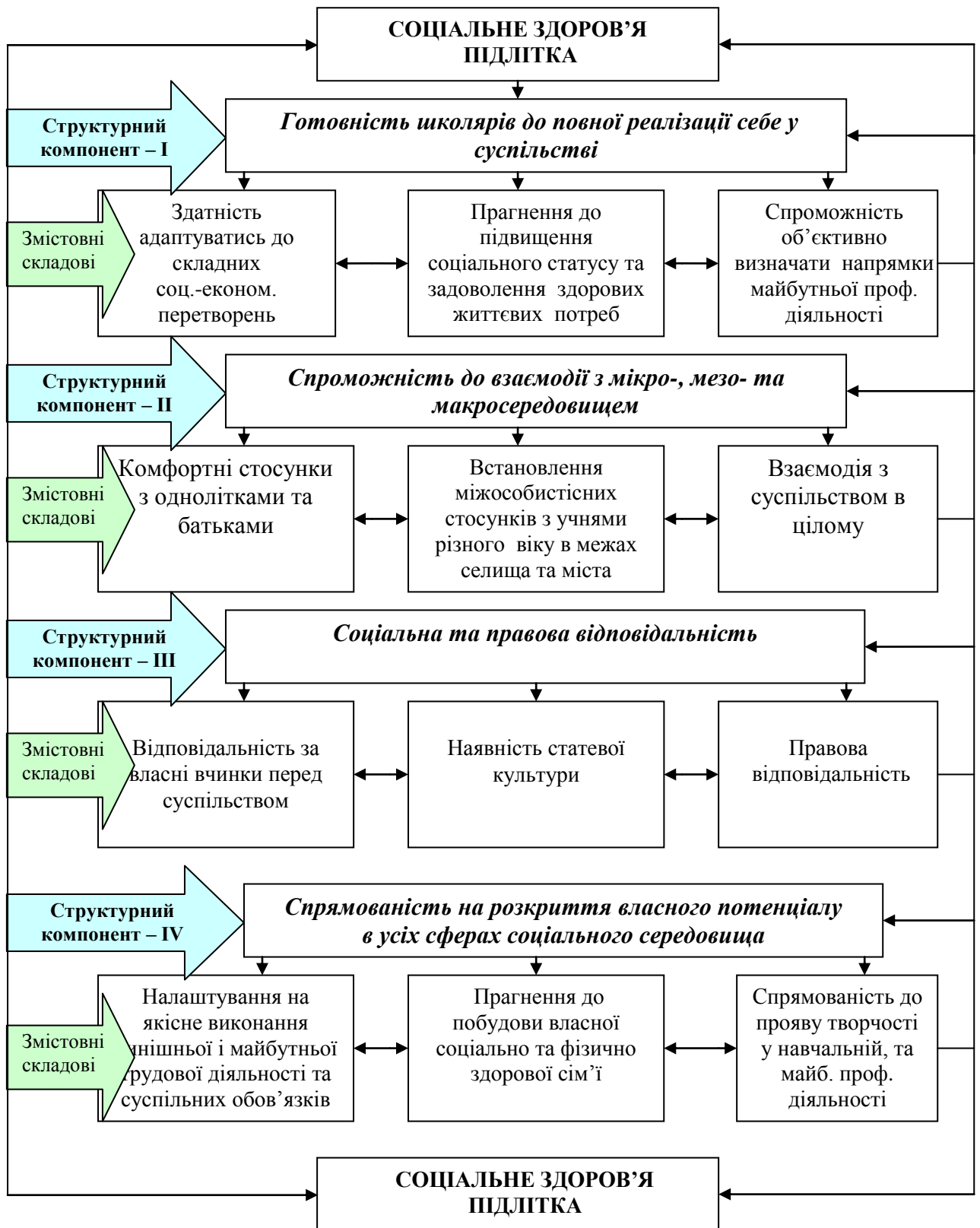


Рис. 2.2. Структура поняття соціального здоров'я підлітка

Так, перший структурний компонент соціального здоров'я підлітка вміщує в собі три змістовні складові, представлені на рисунку (див. рис. 2.3).



Рис. 2.3. Характеристика першого структурного компоненту соціального здоров'я підлітка „прагнення до повної реалізації себе у суспільстві”

Як видно з рисунку, до вищезазначеного структурного компоненту соціального здоров'я входять такі змістовні складові, як: здатність адаптуватись до складних соціально-економічних перетворень; прагнення до підвищення соціального статусу та задоволення здорових життєвих потреб; спроможність об'єктивно визначати напрямки майбутньої професійної діяльності. Кожен з вищезазначених змістовних складових представлено структурного компоненту соціального здоров'я підлітка має своє наповнення.

Отже, змістовна складова „здатність адаптуватись до складних соціально-економічних перетворень” соціального здоров’я підлітка представлена на рисунку (див. рис. 2.4.), передбачає пристосування учня до соціальної недосконалості, соціальної та матеріальної нерівності, економічних незручностей, а також наявності спрямованості школяра до політичної та громадської активності в майбутньому.

Російський учений В. Колесов, розглядаючи проблему соціального здоров’я людини, зазначає, що її актуальність обумовлена рядом важливих причин, серед яких: глобальні зміни соціально-економічної ситуації, зміна привичних життєвих стереотипів, глибокі зміни у свідомості суспільства, та потужні інформаційні потоки, що зачепили переважну більшість громадян. Природно, що в таких умовах виникло багато труднощів, так як людям потрібно швидко адаптуватися до швидко змінних умов природи та суспільства [238].

У теперішній час в нашій країні відбуваються складні перебудови як в соціальному так і економічному відношеннях. Україна, достатньо молода держава, відповідно потребує пошуку шляхів підвищення соціального та матеріального благополуччя її мешканців. Разом з тим, це дещо ускладнює адаптацію її до поки що існуючих соціально-економічних перебудов. Сьогодні, на жаль, ще недостатньо досконалим можна вважати соціальний захист громадян нашої країни. Слід зазначити, що підлітки – це та вікова категорія, яка є дуже близькою до категорії вступу до рівноправних членів суспільства. Сьогодні держава спрямована на розвиток, реформування та удосконалення багатьох сфер, пов’язаних із соціальною захищеністю своїх громадян. А це, у свою чергу, потребує немало часу. Тим більш, що підлітковий вік – це вік змін у фізичних, психологічних, економічних та соціальних умовах, на фоні яких формується поведінка, яка впливає на здоров’я [461, с. 5].

Саме тому, навчаючи в загальноосвітньому навчальному закладі, школярів необхідно готувати у контексті вироблення здатності пристосовуватись до недосконалих умов соціального забезпечення. Під такими умовами розуміємо: недосконалість медичного обслуговування, судово-правової системи, екологічно неблагоприємної ситуації тощо. На жаль, як зазначалось раніше, у теперішній час стан здоров'я громадян нашої країна майже щороку погіршується. Таким чином, уже в шкільному віці значна частина учнів потребує медичної допомоги, відновлення здоров'я.

У зв'язку з цим, спрямування особистості на відновлення повинно стати важливим напрямком вироблення готовності в підлітків до повної реалізації себе у суспільстві, оскільки нездорова людина має значно менше можливостей реалізації себе у складних соціально-економічних умовах. Молода людина повинна бути готова до відповідних дій, спрямованих на відновлення власного здоров'я. До таких дій, на наш погляд, можна віднести: вимагання безплатного медичного обслуговування (або забезпечення медичного страхування), кваліфікованих лікарів, відповідного ставлення з боку медичних працівників як до громадянина своєї країни, адекватне лікування (призначення необхідних ліків, відповідність їх коштування та ефективності лікування), захищеність від підробок ліків тощо.

Не менш важливою проблемою сьогодення є судово-правова система. У цих умовах вкрай важливо, щоб громадянин знав власні права і обов'язки. У теперішній час особливо гостро процвітає шахрайство. Сучасний громадянин повинен бути максимально захищений від подібних злочинців. Головним захисним механізмом повинна стати правова грамотність, уважність, передбачуваність тощо. Наполегливість у відстоюванні громадянських прав є умовою забезпечення власного захисту в рамках судово-правової системи.

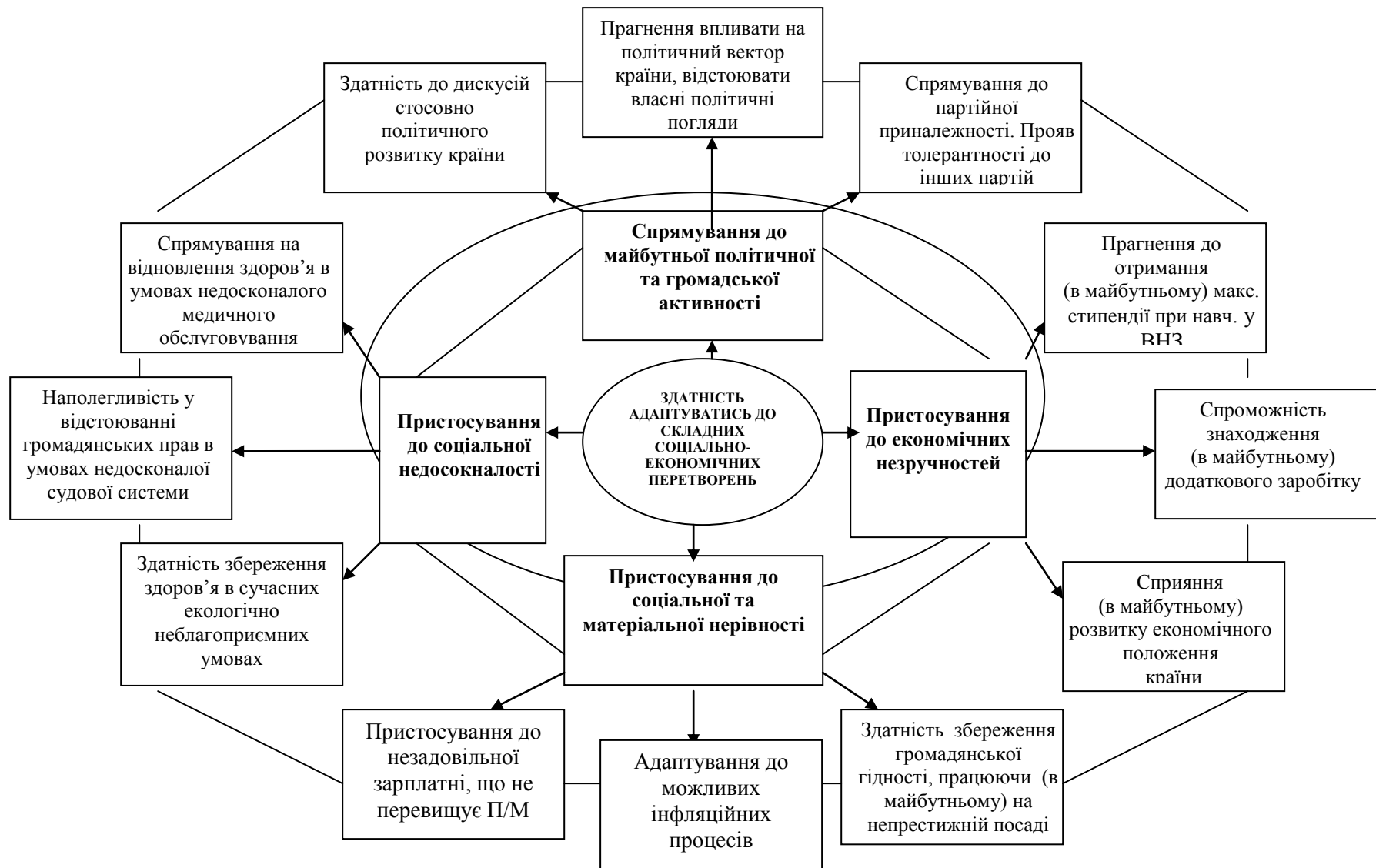


Рис. 2.4. Змістова складова соціального здоров'я підлітка „здатність адаптуватись до складних соціально-економічних перетворень”

Ще однією проблемою сьогодення можна по праву вважати екологічну загрозу суспільству. Не зайвим буде зауважити, що, за даними ВООЗ, здоров'я людини 20 - 25 % залежить від стану навколишнього середовища [136, с. 14-15]. Між тим, на сьогодні в Україні залишається неблагоприємною екологічна ситуація. Загальна маса нагромадження на території України токсичних відходів перевищує 4 млрд. тонн [331]. Отже, сучасний українець повинен вміти відстоювати права на екологічне забезпечення держави. Сюди можуть бути віднесені наступні дії з боку громадянина: прагнення озеленення країни, запобігання виникненню пожег лісових масивів, наполягання на утилізацію сміття, відходів, наявності відповідних фільтрів на заводах, дії відносно уникнення в майбутньому екологічних катастроф тощо.

Важливе значення останніми роками набуває здатність молоді людини пристосуватись до економічних незручностей. Враховуючи те, що до теперішнього часу більша частина населення не має достатньої матеріальної забезпеченості, важливим постає питання адаптації до зазначеної ситуації й досягнення необхідного заробітку з урахуванням потреб кожної конкретної особистості. Зазначимо, що при розкритті змісту цього структурного компоненту соціального здоров'я підлітка ми розглядаємо спрямованість учнів до повної реалізації себе у суспільстві як у теперішньому, так і в недалекому майбутньому (наприклад, студентські роки).

Сьогодні особливо важко такій категорії громадян, як студенти (ким лише через 2-3 роки стане більшість учнів підліткового віку). Це пояснюється багатьма факторами, серед яких: недостатньо висока стипендія, потреба у денному навчанні з метою більш якісної підготовки у контексті майбутньої професійної діяльності тощо. У зв'язку з вищезазначеним, сучасний підліток повинен враховувати зазначені обставини й намагатись пристосовуватись до них вже сьогодні. Враховуючи те, що студент може спромогтись кращої стипендії за рахунок гарного навчання (підвищена стипендія, стипендія Кабінету міністрів, Президентська стипендія),

теперішній підліток повинен намагатись якомога краще навчатись у школі й, таким чином, готуватись до відмінного навчання у вищому навчальному закладі.

Одним із важливих питань сьогодення в Україні, на наш погляд, також можна вважати питання соціальної та матеріальної нерівності, яку сучасні школярі відчують, починаючи з самого раннього дитинства. Особливо ця проблема загострюється, коли батьки купують школярам мобільні телефони, одяг і т.д. Кожен школяр більш заможної родини має значно дорожчий мобільний телефон порівняно з іншими учнями, більше кишенькових грошей тощо. Ще більш відчувається соціальна та матеріальна нерівність серед молоді після закінчення загальноосвітніх навчальних закладів. Це і вступ до ВНЗ, наявність житла, автомобілю, коштів тощо. Таким чином, важливо, щоб сучасний підліток сприймав власну соціальну та матеріальну нерівність не як особисту трагедію, а як таке особисте положення, що спонукає до активних дій у теперішньому та недалекому майбутньому, спрямованих на підвищення власного соціального статусу та матеріального забезпечення.

При цьому кожен підліток повинен також розуміти, що, не зважаючи на те, яку обере в майбутньому професію, він повинен вміти відстоювати власну громадянську гідність. У теперішній час проблемі формування гідності школярів присвячено окремі дослідження вітчизняних та зарубіжних учених. Так, С. Удовицька, у дисертаційному дослідженні, розкриваючи проблему виховання гідності у молодших підлітків, не тільки наголошує на актуальності даної проблеми, пропонуючи відповідні підходи щодо її формування, але й надає власне трактування поняттю „гідність”, під якою вона розуміє складне інтегративне особистісне утворення, яке характеризується цілісним самоствердженням на основі рефлексійно-емоційної настанови на повагу до іншої людини і самоповагу [485].

Отже, дуже важливо, щоб молода людина, коли почне працювати, не відчувала себе пригніченою тільки тому, що вона працює на менш престижній професії, аніж її товариш, сусід, родич тощо. Кожна особистість повинна

відчувати себе гідно, працюючи на будь-якій посаді, а головне – пишатись не власної посадою, а тим, наскільки якісно вона виконує власні професійні обов'язки. Додамо, що відчуття гідності підкріплюється й тоді, коли сама людина відчуває задоволення від виконання своєї роботи, розуміє значущість власної праці для суспільства, родини тощо.

Навряд чи можна вважати соціально здоровою людиною й тоді, коли вона залишається байдужою до вибору напрямків розвитку власної країни. Як зазначалось раніше, Україна – це достатньо молода країна, становлення якої, як і в будь-якій іншій державі відбувається шляхом „спроб та помилок”. Зрозуміло, що обрати одразу правильний курс розвитку громадської спільноти надто важко. Разом з тим, ще навчаючись у школі, учень повинен розуміти власну значущість, вагу та потребу в політичному спрямуванні нашої країни. В умовах розвитку демократичних процесів не можна залишатись осторонь тих політичних спрямувань, які відбуваються. Між тим, дослідження Т. Кевкало, О. Палієнко, Н. Годун показали, що лише незначна частина сучасної молоді цікавиться політичним життям України (біля 10 %), 5 % вважають, що беруть активну участь у політичному житті країни [223].

Уже в підлітковому віці школяр повинен розуміти важливість власного прагнення впливати на політичний вектор країни, відстоювати власні політичні погляди, вести дискусії стосовно політичного розвитку країни тощо. У цьому ж контексті бажано, щоб молода людина мала спрямування до партійної приналежності. Це не є обов'язковим, особливо для жіночої статі. Разом з тим, прагнення вступити до найбільш близької за ідеологією партії дає можливість особистості бути активним членом суспільства й відповідно підвищує можливості власного впливу на розвиток своєї країни. При цьому зазначимо, що вступ до партії або уподобання будь-якої партії не повинно відображатись у ворожості до інших політичних сил. Таким чином, прояв толерантності до існуючих партій, яких на сьогодні є достатньо багато, є важливою складовою соціального здоров'я особистості. Звичайно, значно більше можливостей підлітка вступити (в майбутньому) до партії, яка мешкає

в місті, особливо в обласному центрі. Ця особливість, на думку вітчизняного вченого С. Харченка, дозволяє усім бажаючим цікавитися політикою чи займатись політичною діяльністю, безпосередньо вступати в особистісне спілкування з представниками партій, брати участь у роботі різних партійних структур, формувати власну думку про ті чи інші політичні суб'єкти [502, с. 37].

Слід зазначити, що мешканці сіл також отримують можливість реалізації себе у політичному середовищі при вступі до вищих навчальних закладів, які як правило, розташовуються в обласних центрах. Головне, щоб бажаючі впливати у майбутньому на політичний вектор країни підлітки не втратили цього бажання, навчаючись у сільських школах, а навпаки, налаштувалися на активну політичну діяльність у близькому майбутньому.

Реалізація себе у суспільстві, на наш погляд, може виражатись через прагнення особистості до підвищення (у майбутньому) соціального статусу та задоволення здорових життєвих потреб, що й було визначено наступною змістовною складовою заявленого нами структурного компоненту соціального здоров'я підлітка, яка схематично відображене на рисунку (див. рис. 2.5).

Зазначимо, що в даному випадку важливо, щоб підвищення власного статусу (серед яких може бути підвищення на роботі, підвищення наукового ступеня, зміна посади на більш престижну і т.д.) мало здорову конкуренцію, і базувалось виключно на моральних засадах. При цьому необхідно, щоб таке прагнення передбачало урахування наявних здібностей та реальних можливостей особистості, оскільки без необхідних здібностей, які повинні бути у керівника чи працівника окремої професії, немає сенсу прагнути ним стати, бо це може зашкодити підлеглим, знизити продуктивність праці певної організації, а також не приносити користі самій особистості. Зауважимо, що прагнення до підвищення у майбутньому соціального статусу не повинно розглядатись як обов'язково необхідний прояв соціального здоров'я особистості. Таке прагнення слід розглядати як бажане, у тому випадку, якщо

в особистості є потенціал та потреба у реалізації себе через підвищення власного статусу.



Рис. 2.5. Змістовна складова соціального здоров'я підлітка „прагнення до підвищення соціального статусу та задоволення здорових життєвих потреб”

Достатньо важливим також є, щоб кожен підліток розумів значущість для себе підвищення соціального статусу (у недалекому майбутньому). На жаль, в умовах сьогодення більшість молоді зорієнтована на матеріальні цінності. Підтвердженням цьому можуть слугувати дослідження, проведене науковцями Інституту соціології НАН України, згідно яких у поведінці сучасних українців переважає прагнення підвищити власний матеріальний добробут. За даними моніторингу, найактивніше серед цінностей життя української молоді сповідується культ грошей (44,9 %); для 67,4 % респондентів гроші виступають головною передумовою успіху. Як стверджує

кожний другий підліток віком 10-15 років (51,5 %), найбільше у житті їм не вистачає грошей та можливостей проводити вільний час на власний розсуд [226].

Таким чином, бажання бути заможнішим за інших часто є мотивом для підростаючого покоління стосовно власного підвищення на роботі, при цьому часто не зважаючи на потреби свого духовного світу. На нашу думку, якщо особистість відчуває себе комфортно в духовному та психічному відношеннях, і, відповідно, не відчуває необхідності у підвищенні власного соціального статусу, то такій людині варто спрямовувати свою енергію в інше найбільш сприятливе для себе русло.

У разі ж, якщо особистість відчуває відповідний потенціал і бажання зростати в майбутньому, що має виявлятися уже в підлітковому віці (наприклад, бажання бути старостою класу, помічником учителя в організаціях шкільних свят тощо), важливо навчати школярів визначати оптимальні шляхи підвищення свого соціального статусу. Як зазначалось вище, подібне прагнення обов'язково повинно базуватись на основі здорової конкуренції, що також має відображатись у доброзичливості до однолітків, превалюванні розуміння, що на першому місці є людина, а потім особисте зростання і т.д. Отже, уже в підлітковому віці важливо усвідомлювати, що будь-яке підвищення не має відбуватись шляхом пригнічення інших. При цьому, на нашу думку, прагнення підвищення соціального статусу не повинно базуватись лише на збільшенні матеріального положення. Перш за все, це повинно відбуватись через наявність потенціалу, який потребує розкриття та реалізації природно закладених задатків. Матеріальне забезпечення в даному випадку повинно бути спрямовано на задоволення у майбутньому здорових життєвих потреб. Під здоровими життєвими потребами ми розуміємо задоволеність особистістю, у розумних межах, матеріальними благами цивілізації. Мова йде про такі потреби, без яких можна прожити, разом з тим, що забезпечують наше життя певним комфортом (розширення площі житла, наявність власного автотранспорту,

який може сприяти зменшенню ризику зараження хворобами сучасності, котрі переважно передаються у суспільному транспорті (грип, туберкульоз та інші), харчування якісними продуктами з достатньою якістю овочів, фруктів, м'яса, морепродуктів тощо, особливо тоді коли родина достатньо велика, забезпечення дітей та всієї родини одягом, та взуттям з якісної сировини, надання власним дітям якісної освіти в тому числі (навчання у музичній школі, заняття спортивних секціях тощо) і т.д.

Ураховуючи вищезазначене, вважаємо за потрібне наголосити, що підлітку необхідно вміти розрізняти здорові життєві потреби від розкішного життя, бо кожен громадянин має право прагнути до задоволення життєвих потреб. Саме здорові потреби особистості, а не прагнення розкішного життя може добре впливати на особистість. Спрямування до розкоші, тобто намагання забезпечити себе тим, що не є обов'язковим (надзвичайно великі будинки для незначної кількості його мешканців, утримання численних прислуг і т.д.) часто погано позначається на духовному світі особистості, що може виявлятися у підвищеному ставленні до інших людей, поділ людей на вищий та нижчий ґатунки тощо.

Третьою змістовною складовою зазначеного вище структурного компоненту соціального здоров'я підлітка нами було визначено спроможність учня об'єктивно визначати напрямки майбутньої професійної діяльності. Зазначена змістовна складова представлена схематично на рисунку (див. рис. 2.6.) та має таке наповнення: здатність підлітка визначати власні здібності та інтереси стосовно майбутньої професії; спроможність визначати співвідношення між реальним станом власного здоров'я та можливими факторами його погіршення, враховуючи специфіку майбутньої професійної діяльності; наявність розуміння потреби суспільства необхідності тієї чи іншої спеціальності; здатність до визначення професій, що можуть забезпечувати майбутню родину необхідним достатком; спрямування до встановлення об'єктивного співвідношення між власними бажаннями щодо вибору професії, наявними здібностями щодо навчання та

виконання (в майбутньому) професійних обов'язків забезпечення родини за рахунок заробітної платні обраної спеціальності.

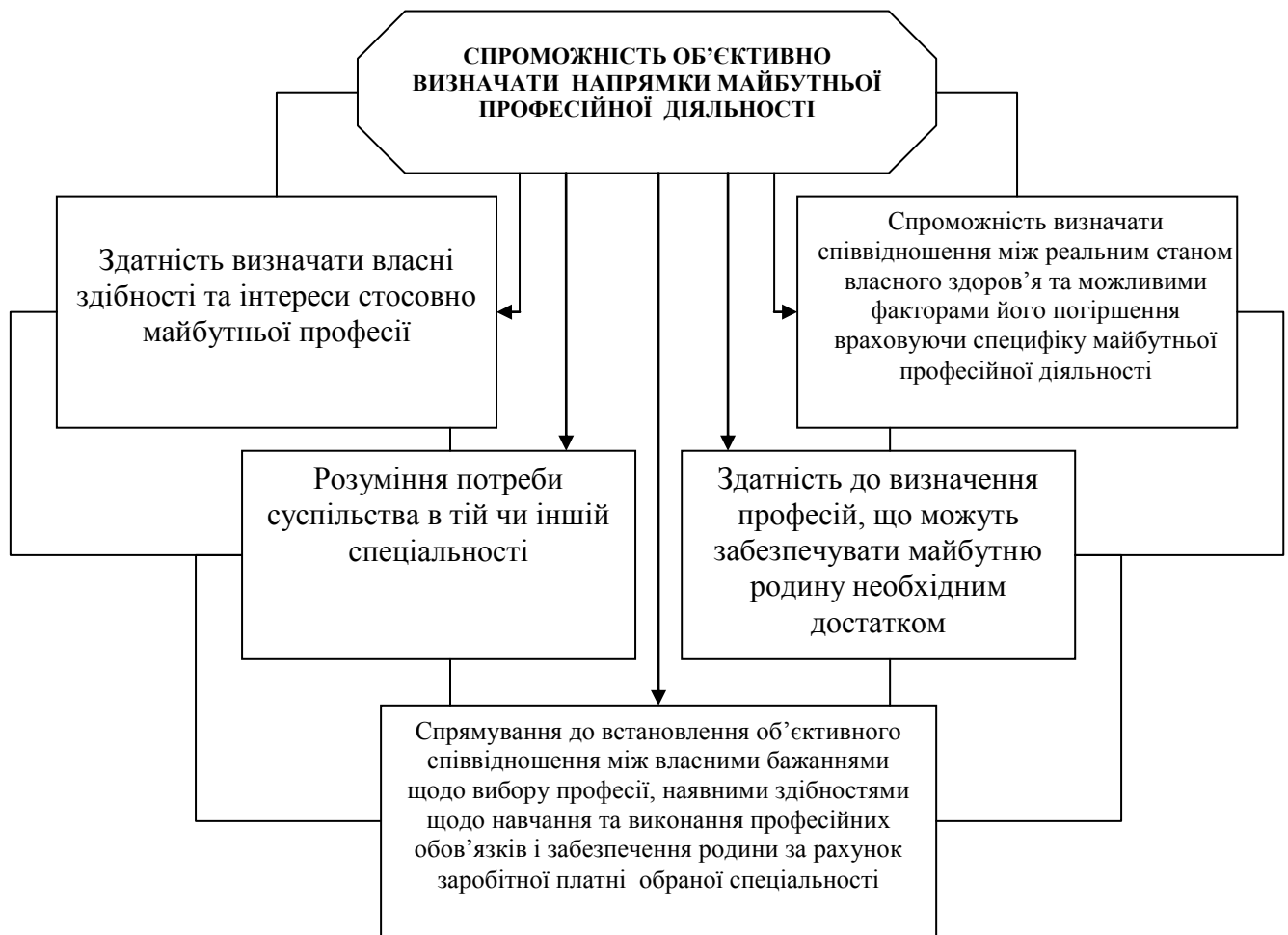


Рис. 2.6. Змістова складова соціального здоров'я підлітка „спроможність об'єктивно визначати напрямки майбутньої професійної діяльності”

Нині перед молоддю розширюються можливості вибору майбутньої професії. Сьогодні існує чимало університетів, які дають гарну освіту з будь-яких престижних професій, при цьому не обов'язково бути відмінником у школі, щоб вступити на бажану спеціальність. Наявні платні послуги за навчання надають можливість більшості випускників шкіл стати студентом ВНЗ. Разом з тим, досить важливим залишається питання правильного вибору майбутньої професії сучасним школярем. При чому, це

обумовлюється як можливістю мати гарний заробіток завдяки обраній спеціальності, так отриманням від професійної діяльності морального задоволення та психологічного комфорту. На жаль, по закінченню загальноосвітніх навчальних закладів достатньо велика кількість молоді не завжди правильно робить вибір майбутньої професії. Між тим, цілком погоджуємось з В. Орловою, яка наголошує на тому, що вибір майбутньої професії, майбутньої діяльності для молодої людини – це, перш за все, питання про сенс життя, життєву перспективу. Це проблема скоріш світоглядна, аніж профорієнтаційна, і всі спроби профорієнтації будуть багато в чому безплідні, поки молода людина не розбереться в собі, поки не усвідомить власні інтереси, цінності, нахили тощо [363].

Таким чином, однією з найбільш частих помилок, що зустрічаються, є неврахування школярами наявності чи відсутності власних здібностей за обраною спеціальністю. Здатність визначати власні здібності у контексті майбутньої професії є достатньо важливим для особистості. Відсутність урахування вищезазначеного може нанести значної шкоди як самому спеціалісту по закінченню ВНЗ, так і суспільству в цілому. Особливо зашкодити суспільству в такому випадку можуть випускники з таких спеціальностей, як: лікар, учитель, представник внутрішніх справ, суддя та інші.

Зашкодити може молодий фахівець і власне самому собі. Відомо, якщо людина більшість часу свого життя проводить на роботі, яка її дратує, виснажує, не приносить морального задоволення, несприятливо впливає на стан її здоров'я, при цьому, як психічного так і фізичного, це в кінцевому результаті може впливати на зниження якості життя в цілому.

Не менш важливим у виборі майбутньої професії також є спроможність учня визначати співвідношення між реальним станом власного здоров'я та можливими факторами його погіршення, враховуючи специфіку майбутньої професійної діяльності. Відомо, що майже кожна з професій тим чи іншим чином може впливати на стан здоров'я працівника. Існує навіть термін

„професійні хвороби”, тобто ті відхилення у стані здоров’я, що виникають у наслідок специфіки професійної діяльності. Ураховуючи те, що теперішні школярі мають слабке соматичне та часто психічне здоров’я, важливим питанням постає обрання такої професії, яка б не сприяла її перебігу у хронічне захворювання, або не провокувала б постійне загострення існуючої хвороби. Доцільно також при виборі професії враховувати й потребу суспільства стосовно обраної спеціальності. Нині достатньо популярними професіями вважаються юрист, програміст, журналіст і т.д. Разом з тим, працевлаштуватись за обраною з вище перелічених спеціальностей достатньо важко. У більшості випадків такі робітники або взагалі не потрібні, бо всі місця зайняті, або при влаштуванні на роботу вимагається певний стаж, який молода людина не має можливості напрацювати, оскільки без стажу її відмовляються брати на роботу. На сьогодні існує ряд спеціальностей, які дуже потрібні державі, серед яких: слюсар, сантехник, будівельник, зварювальник і т.д. Між тим, молодь не обирає їх переважно з таких міркувань: непрестижна робота, потребує значних фізичних зусиль, не достатньо висока зарплатня тощо. Наступна умова вибору професії є також достатньо значущою й полягає у здатності школяра обирати професію, яка б дозволяла забезпечувати майбутню родину необхідним достатком. На сьогодні, на жаль, можна перелічити небагато професій, які можуть дозволити лише за рахунок зарплатні матеріально забезпечувати власну родину на відповідному рівні. Отже, обираючи професію, важливо також враховувати можливості додаткового заробітку в рамках професійної діяльності. Таким чином, сучасному підліткові важливо вміти встановлювати об’єктивне співвідношення між власними бажаннями щодо вибору професії, наявними здібностями щодо навчання та виконання професійних обов’язків та забезпечення майбутньої родини за рахунок заробітної платні (та можливого додаткового заробітку) з обраної спеціальності. Структурний компонент соціального здоров’я підлітка „прагнення учня до взаємодії з мікро-, мезо- та макросередовищем” розкривається через такі змістовні

складові, як: комфортні стосунки з однолітками та батьками; налагодженість міжособистісних стосунків з учнями різного віку в межах селища або міста; взаємодія з суспільством в цілому. Схематично зміст структурного компоненту представлено на рисунку (див. рис. 2.7.).



Рис. 2.7. Характеристика другого структурного компоненту соціального здоров'я підлітка „спроможність до взаємодії з мікро-, мезо- та макросередовищем”

Змістовна складова „комфортні стосунки з однолітками та батьками”, яка схематично представлена на рисунку (див. рис. 2.8.) передбачає спроможність підлітка знаходження спільних розмов та інтересів з однолітками, здатність захищати слабшого, здатність урахування при спілкуванні з однолітками власного темпераменту, характеру, рівня психологічної стійкості, а також прагнення встановлення найкращих відносин з батьками й родиною в цілому.

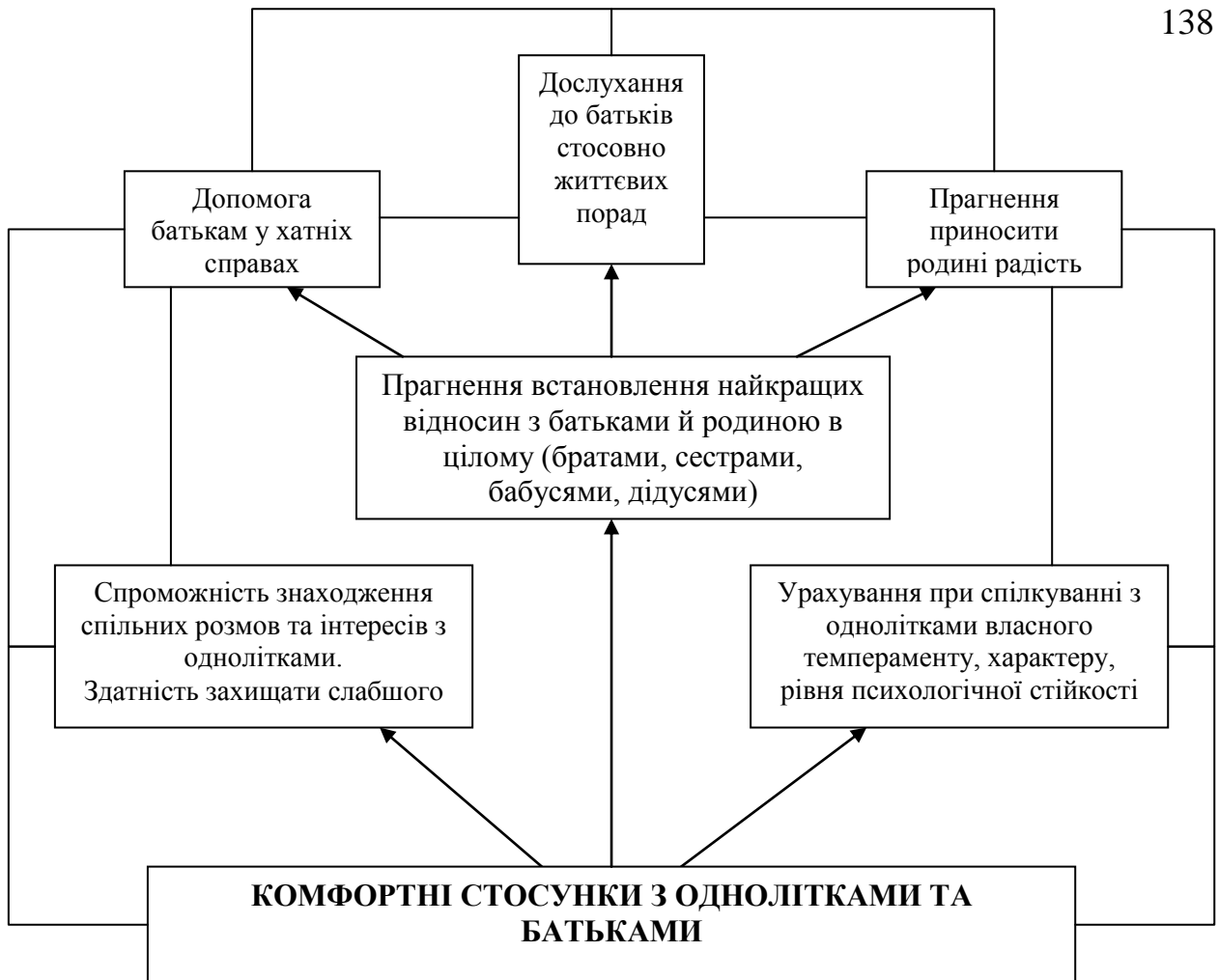


Рис. 2.8. Змістовна складова соціального здоров'я підлітка „комфортні стосунки з однолітками та батьками”

Навряд чи в будь-кого викликає сумніви теза, що для кожного підлітка важливо мати встановленні комфортні та дружелюбні відносини зі своїми однолітками та батьками. Разом з тим, зрозуміло, що такі стосунки бувають далеко не в усіх підлітків, оскільки саме цей вік характеризується прагненням особистості до лідерства (що, у свою чергу, може сприяти приниженню одних учнів іншими), бажанням стати дорослішим, аніж є насправді (яке часто зіпсовує стосунки між дітьми та батьками) та ін. Відсутність відповідних стосунків може погано вплинути на психічний стан здоров'я підлітка, знизити його самооцінку й таким чином сприяти неповній реалізації себе у майбутньому, що, у свою чергу, обов'язково позначиться й на соціальному здоров'ї особистості.

Нервовий, напружений мікроклімат сім'ї не сприяє духовному розвитку – він негативно впливає на психічний стан дитини, на рівень її самооцінки та збільшує ризик прояву її агресивності. А доброзичлива, тепла домашня атмосфера, заснована на любові, щирості, взаєморозумінні, бажанні поділитися радістю, бідою, своїми думками, навпаки, є надійним підґрунтям для розвитку духовності дитини [530]. За результатами дослідження соціологи роблять висновок про те, що відчуття щастя дитини залежить від психологічної атмосфери в родині, яке виражається у щасливому подружньому житті батьків, наявності уваги, поваги і любові батьків до дитини, відсутності конфліктів між дорослими і дітьми, жорстокості щодо дитини та знущання [226].

Отже, прагнення підлітка до встановлення найкращих відносин з батьками й родиною в цілому (братами, сестрами, бабусями, дідусями) є вкрай важливим для дитини як у контексті соціального здоров'я, так і відносно його духовного та психічних аспектів.

Подібним чином може впливати на учня його неспроможність комфортно себе почувати з однолітками, легко налагоджувати стосунки з оточуючими його людьми. Таким чином, школяр може відчувати себе відчуженим, непотрібним суспільству, що в кінцевому результаті негативно впливатиме на особистість.

Украй важливою змістовною складовою зазначеного вище структурного компонента соціального здоров'я підлітка є здатність школяра встановлювати міжособистісні стосунки з учнями різного віку в межах селища та міста. Як видно з рисунку (див. рис. 2.9.), зазначена змістова складова передбачає наступне: спроможність до встановлення сприятливих відносин зі старшими товаришами, не піддаючись при цьому вмовам спробувати палити, вживати алкогольні напої та наркотики; здатність підлітка в контексті обрання оточення (друзів, співрозмовників) уникати неформатних компаній (готи, емо, скінхеди та інші); розширення меж спілкування з молоддю (збільшення кола друзів, приятелів), не порушуючи

власного світогляду у бік розбещеності, озлоблення, превалювання матеріальних цінностей тощо.



Рис. 2.9. Змістовна складова соціального здоров'я підлітка „налагодженість міжособистісних стосунків з учнями різного віку в межах селища та міста”

На нашу думку, встановлення підлітком відповідних особистісних контактів з молоддю різного віку є достатньо значущою складовою й відповідно одним з важливих показників його соціального здоров'я, оскільки саме подібні взаємовідносини побудовані на основі порозуміння, знаходження загальних інтересів, спрямувань тощо, сприятимуть формуванню готовності підлітка до дорослого суспільного життя.

Більше можливостей стосовно встановлення міжособистісних контактів у підлітків, які мешкають у містах, особливо в обласних центрах та мегаполісах. Важко не погодитись із вітчизняним науковцем С. Харченко, який зазначає, що найважливішою характеристикою міського стилю життя є наявність широких кіл ділового міжособистісного спілкування. На думку вченого, молодь, є найбільш активною й мобільною групою суспільства, і тому інтенсивність такого спілкування в молодих людей значно вища, ніж в представників інших соціальних груп [502].

Разом з тим, прагнучи встановлення міжособистісних стосунків з однолітками та більш дорослими представниками учнівської молоді, слід бути дуже уважним, щоб уникнути небажаних наслідків, оскільки поряд з розширеними можливостями спілкування відповідно збільшується й ризик потрапити в неблагонадійні компанії. Таким чином, при побудові взаємовідносин (знаходження друзів, співрозмовників тощо) важливо не потрапити до компаній, у яких активно намагаються долучити підлітка до паління, вживання алкогольних напоїв та наркотиків, неформатних *компаній* (серед яких готи, емо, скінхеди та інші), а також тих компаній, які негативно впливають на світогляд підлітка в контексті розбещеності, озлоблення, превалювання матеріальних цінностей над духовними тощо.

Це є вкрай важливо, оскільки саме підлітковий вік характеризується тим, що учень, прагнучи встановлювати взаємовідносини з однолітками чи старшими учнями, бере від них не тільки гарне, але й погане. Саме, спілкуючись з однолітками, підліток отримує необхідні знання про життя. Як правило, друзі підлітка бувають для нього „найрозумнішими”. Іншими словами, у нього з’являється взірць, орієнтуючий і спрямовуючий його поведінку [141]. Таким чином, у цьому віці учні дуже легко долучаються до шкідливих звичок. Крім того, як зазначають В. Березутський та А. Москвич, однією з причин вживання молоддю наркотичних речовин можна вважати їх спрямування „спробувати все у цьому житті”, а також у соціальному середовищі, у якому протікає життя молоді [64].

На жаль, у теперішній час, без перебільшення, наша країна є лідером стосовно розповсюдження шкідливих звичок серед дітей та підлітків. Так, останніми роками Україна посідає перше місце в Європі стосовно вживання алкогольних напоїв дітьми та учнівською молоддю. Аналіз статистичних даних і результати ряду досліджень також свідчать про те, що вік дітей, які починають палити, вживати алкогольні, наркотичні речовини, зменшується [463]. У теперішній час, згідно за дослідженнями вітчизняних учених, досвід вживання марихуани або гашишу у своєму житті мали 16% учнівської молоді віком 15–17 років (24% — серед хлопців, 9 % — серед дівчат) [461]. Вітчизняна вчена В. Звєкова, зазначаючи на тому, що сьогодні неабиякої значущості набуває проблема збереження дітей від наркоманії, алкоголізму, девіантної поведінки наголошує на необхідності забезпечення здоров'язберігаючого дозвілля школярів [196]. Цілком підтримуючи думку вченої, зауважимо, що у зазначеному контексті важливо також, щоб сучасний підліток, навчаючись у школі, був добре поінформований у контексті встановлення сприятливих відносин зі однолітками та старшими учнями, не піддаючись при цьому вмовам спробувати палити, вживати алкогольні напої та наркотики.

Не менш важливою проблемою сьогодення, на наш погляд, можна вважати молодіжні субкультури, які мають тенденцію до розширення їх різновидів. Молодіжні субкультури виникли у ХХ столітті як протест проти цінностей суспільства [373]. Існує думка, що субкультура – це сукупність людей, переконання яких, погляди на життя та поведінка відмінні від загально прийнятих або просто приховані від широкої публіки [464]. Цілком розділяємо думку автора монографії „Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика” С. Харченка, який зауважує, що сьогодні визначальною характеристикою молодіжної субкультури є феномен суб'єктивної розмитості, невизначеності, відчуження від основних нормативних цінностей [502].

Звичайно, достатньо важко вважати вступ до субкультур нормою, не зважаючи на те, що сама молодь, яка належить до тієї чи іншої субкультури, вважає себе цілком нормальною особистістю. Так, наприклад, для готів нормою вважається романтично-депресивний погляд на життя, який відображається в поведінці замкнутістю, меланхолією, підвищеною вразливістю і т.д. [373]. Між тим, подібні погляди навряд чи можна вважати близькими до норми стосовно суспільства в цілому.

Особливо часто вступ до субкультур відбувається у підлітковому віці, тоді, коли діти є більш схильні до зміни світогляду. Духовна спустошеність, а також відсутність певної віри або ідеї, наявність конфліктів спонукає молодих людей до пошуку нового мікросередовища, у якому він, висловлюючи протест суспільству, знаходить своє місце. За даними досліджень Інституту соціології НАН України, „нещасливих дітей” віком від 15-17 років налічується 23,2 %. Такі показники визначають як невинуваті, оскільки у ранньому юнацькому віці актуалізуються проблеми, пов'язані з потребою підлітка визначити власне місце в житті, усвідомити „бажане майбутнє” [226].

Найбільш схованою загрозою, на наш погляд, можна вважати компанії, які, на перший погляд, не відрізняються кольором одягу, не пропонують одразу вживати алкогольні напої або наркотики, а, навпаки, не відрізняються від інших. Між тим, окремі компанії можуть лише згодом проявлятися через озлобленість до людей або жорстокість до тварин, схильність до крадіжок, аморальної поведінки (наприклад, образи, знущання та навіть насилля), превалювання матеріальних цінностей тощо. Такі компанії є особливо загрозові, оскільки не одразу демонструють свої вади, і підліток до часу їх прояву може вже потоваришувати з її представниками. На жаль, авторитет окремих (частіше дорослих школярів) може стати вагомим за здоровий глузд.

Таким чином, здатність встановлювати міжособистісні стосунки з учнями різного віку в межах селища та міста без шкоди для себе є однією з важливих змістовних складових соціального здоров'я підлітка.

Наступна змістова складова вищезазначеного структурного компоненту соціального здоров'я підлітка розкривається через взаємодію підлітка з суспільством в цілому. Така взаємодія, на наш погляд, повинна відображатись (див. рис. 2.10.) у наступному: уважності учнів до людей з особливими потребами, людей, які потребують допомоги (першої медичної допомоги, моральної підтримки і т.д.), літніх людей, а також у взаємодії з суспільними організаціями.

Згідно прогнозам, які зазначались у Цільовій комплексній програмі „Фізичне виховання – здоров'я нації” наприкінці ХХ століття, кількість інвалідів в Україні перевищуватиме 2 млн. чоловік [511, с. 2]. Як показав час, кількість інвалідів останнім часом становить 2,5 млн. осіб [331].

Це люди, які потребують сторонньої допомоги як в побуті, так і на вулиці. На жаль, не завжди поряд з людиною, що пересувається за допомогою інвалідного візка, знаходиться людина, яка змогла б допомогти їй долати перепони, що в нашій країні достатньо часто зустрічаються на її шляху. Не зважаючи на те, що у значної кількості аптек та магазинів існують пандуси, людина у візку в більшості випадків не має можливості в них потрапити, оскільки пандуси досить часто побудовані „задля галочки”, і зовсім не передбачають вимог до їх встановлення (відповідних градус нахилу, наявності широких дверей і т.д.). У зв'язку з цим, уже в молодому віці школярам важливо розуміти наскільки необхідна їх допомога людям з особливими потребами. При цьому допомога необхідна як в переміщенні, так і в відстоюванні прав цих людей (наприклад, у створенні відповідних умов для їх життя, виплати достатньої матеріальної підтримки і т.д.).

Уважність до людей з особливими потребами, а також готовність допомогти будь-якій людині, яка потребує допомоги, є важливою складовою соціального здоров'я підлітків.

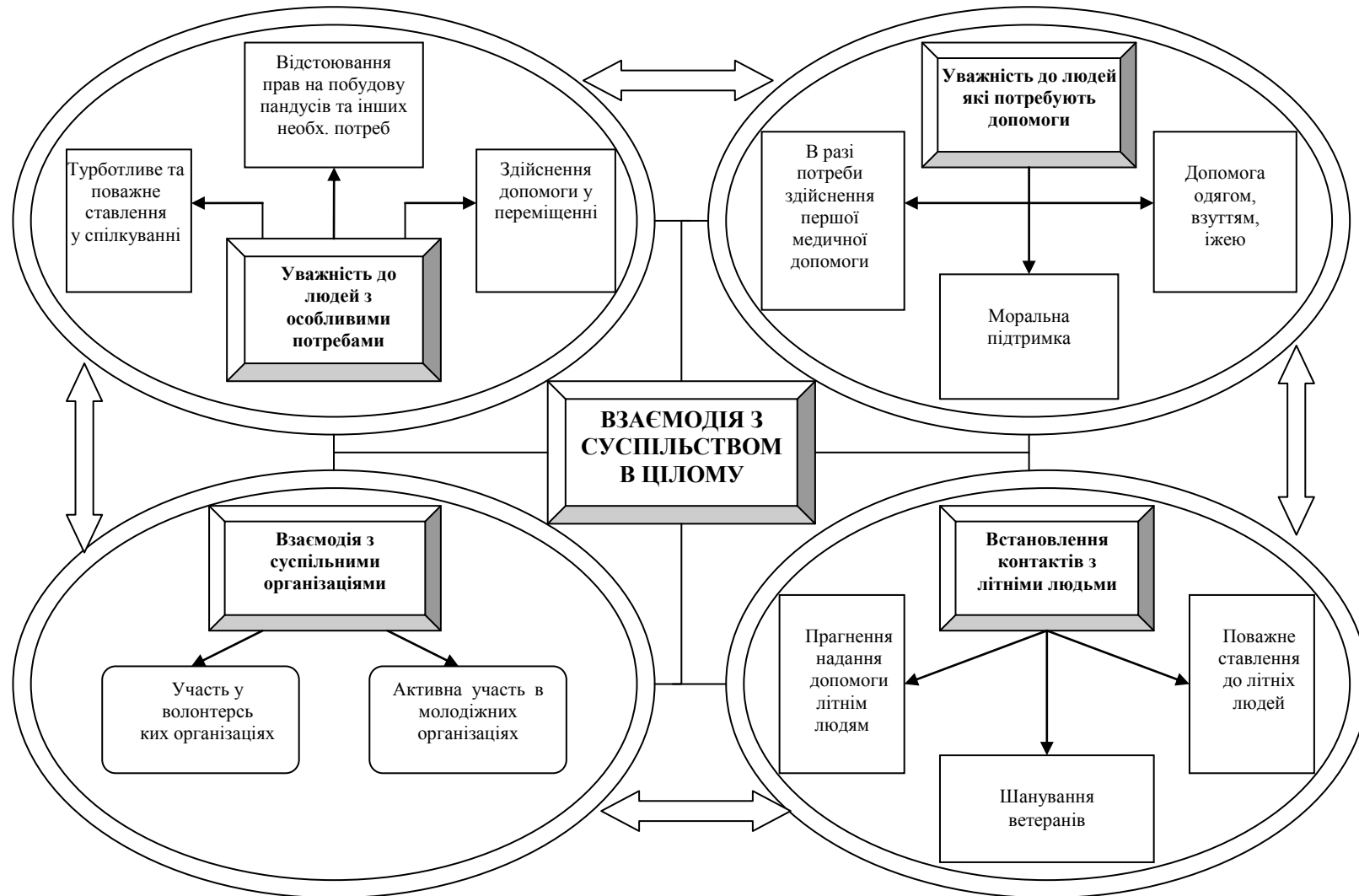


Рис. 2.10. Змістовна складова соціального здоров'я підлітка „взаємодія з суспільством в цілому”

На жаль, останнім часом, відмічається зниження з боку молоді прагнення допомоги сторонніми людьми. Особливо це можна спостерігати у великих містах. Між тим, часто відсутність подібної допомоги може коштувати людині життя (наприклад, серцевий напад, гіпертонічний криз і т.д.) і, відповідно, якщо людина не викликає швидку, пройде осторонь, інвалід, який потребує допомоги, може загинути.

Саме тому, наявність готовності підлітка надати необхідну, посильну допомогу незнайомій людині слід вважати надзвичайно важливою складовою соціального здоров'я підлітка. Значущим для підлітка є також наявність в нього спрямування до взаємодії з літніми людьми. Відомо, що між учнями підліткового віку та літніми людьми досить часто можна спостерігати певні непорозуміння. Разом з тим, це не повинно вважатись нормою, оскільки школярі мають шанобливо ставитись до старших, особливо, літніх людей, поважати їх досвід та прислухатись до життєвих порад. Особо важливо, щоб підлітки вшановували ветеранів Великої Вітчизняної війни, розуміли їх подвиги та заслуги. Важливе місце у контексті змістовної складової соціального здоров'я підлітка посідає також взаємодія учня з суспільними організаціями (участь у волонтерських та молодіжних організаціях тощо).

Наступний структурний компонент соціального здоров'я підлітка „правова та соціальна відповідальність” розкривається через такі змістовні складові, як: відповідальність за власні вчинки перед суспільством; наявність статевої культури; правова відповідальність (див. рис. 2.11.).

Отже, надзвичайно значущою змістовною складовою представленого вище структурного компоненту соціального здоров'я підлітка є його відповідальність за власні вчинки перед суспільством. Нині серед молоді все більше можна спостерігати негативних проявів в контексті їхньої поведінки, у тому числі, і по відношенню до людей, які їх оточують.

На жаль, учні підліткового віку не завжди розуміють, що відсутність відповідальності за власні дії може нанести шкоду як самому собі, так і суспільству в цілому. У теперішній час зростає кількість випадків

безвідповідального поведіння шкільної молоді (переважно підлітків) по відношенню до оточуючих. Психологи відзначають, що загалом у підлітків зросла асоціальна спрямованість, вони стали більш агресивними, вразливими, швидко виходять із стану рівноваги. В окремих дітей розвиваються хибні якості: жорстокість, брехливість, лютя; у значної частини підлітків порушуються ціннісні орієнтації [74].

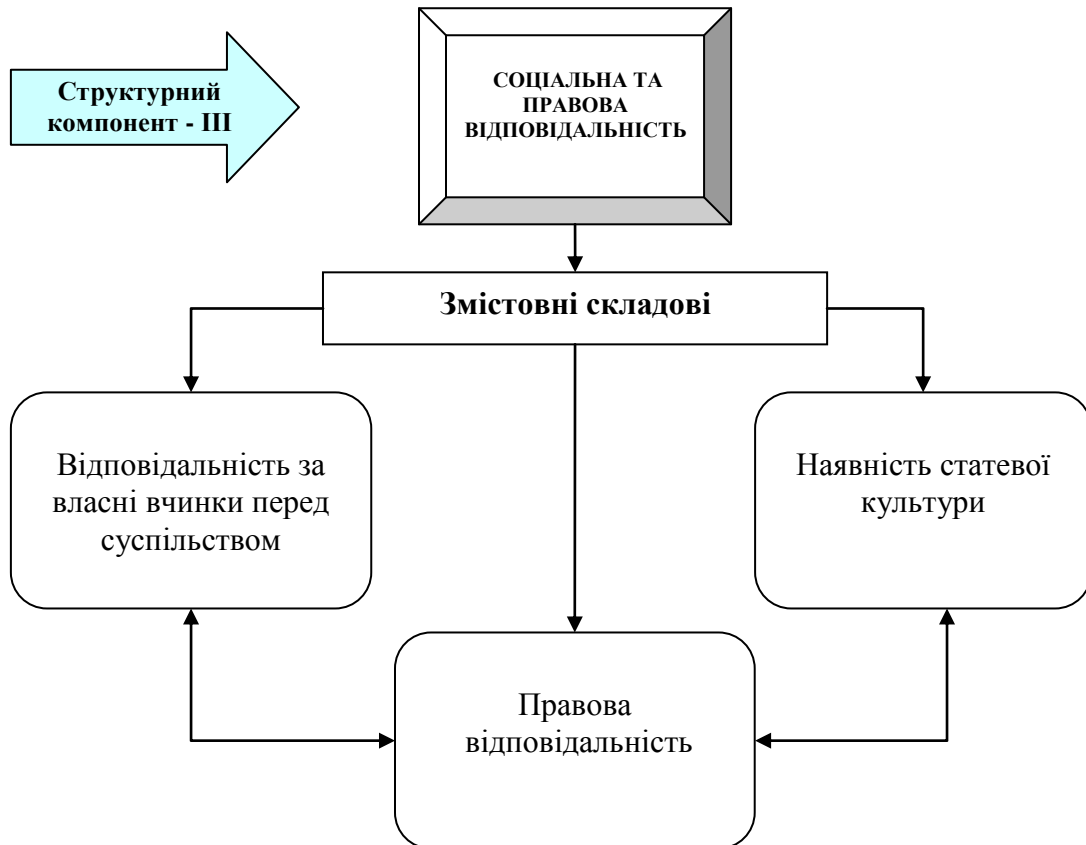


Рис. 2.11. Характеристика третього структурного компоненту соціального здоров'я підлітка „прагнення, соціальна та правова відповідальність”

Такі характеристики можуть призводити до певних негараздів. Досить часто це позначається у відношенні до своїх близьких (безпідставна грубість, неслухняність, навмисні дії, що приносять їм неприємності і т.д.), однолітків (образи, приниження інших, прояви насилля до слабших тощо), літніх людей (насміхання, прояви неповаги, відсутність бажання допомогти, нанесення шкоди тощо).

Також останнім часом можна відмічати зменшення відповідальності серед підлітків за свої вчинки по відношенню до тварин, навколишнього середовища тощо.

Усе це говорить про необхідність формування в сучасних підлітків відповідальності за власні дії та поведінку як складової частини індивідуального соціального здоров'я. У нашому розумінні соціальна відповідальність відображається через (див. табл. 2.12.) здатність підлітка до критичного мислення відносно власних вчинків, спроможність робити правильні висновки стосовно своїх безвідповідальних дій, обдумливо ставитись до прийняття будь-яких рішень, а також прагнення навчатись на чужих помилках у зазначеному контексті.

Значно знизилась відповідальність сучасної молоді до відношення до зародження нового життя, що також, на нашу думку, можна віднести до зниження соціальної відповідальності. Нині все більша кількість дівчат наважується на аборти, не замислюючись, що вони позбавляють дитину права на життя, при цьому власну дитину. На жаль, достатньо часто сьогодні аборти здійснюються дівчатами-підлітками. Це, у свою чергу, говорить про безвідповідальність хлопців підлітків, які, схилиючи дівчину до статевих стосунків, не замислюються про можливі небажані наслідки (вагітність, зараження хворобами, що передаються статевим шляхом. Так, за останнє десятиріччя поширення сифілісу серед дівчат-підлітків віком 15-17 року збільшилось у 31,2 рази, хлопців-юнаків – у 20,2 рази [463]. Подібні дані просто жахають. На жаль, існує й інша загроза для підлітків і, як наслідок, суспільства в цілому, бо формується відсутність статевої культури. Як зазначалось вище, Україна має найвищі показники захворювання на ВІЛ/СНІД серед країн Європи. Це є реальна загроза для суспільства.

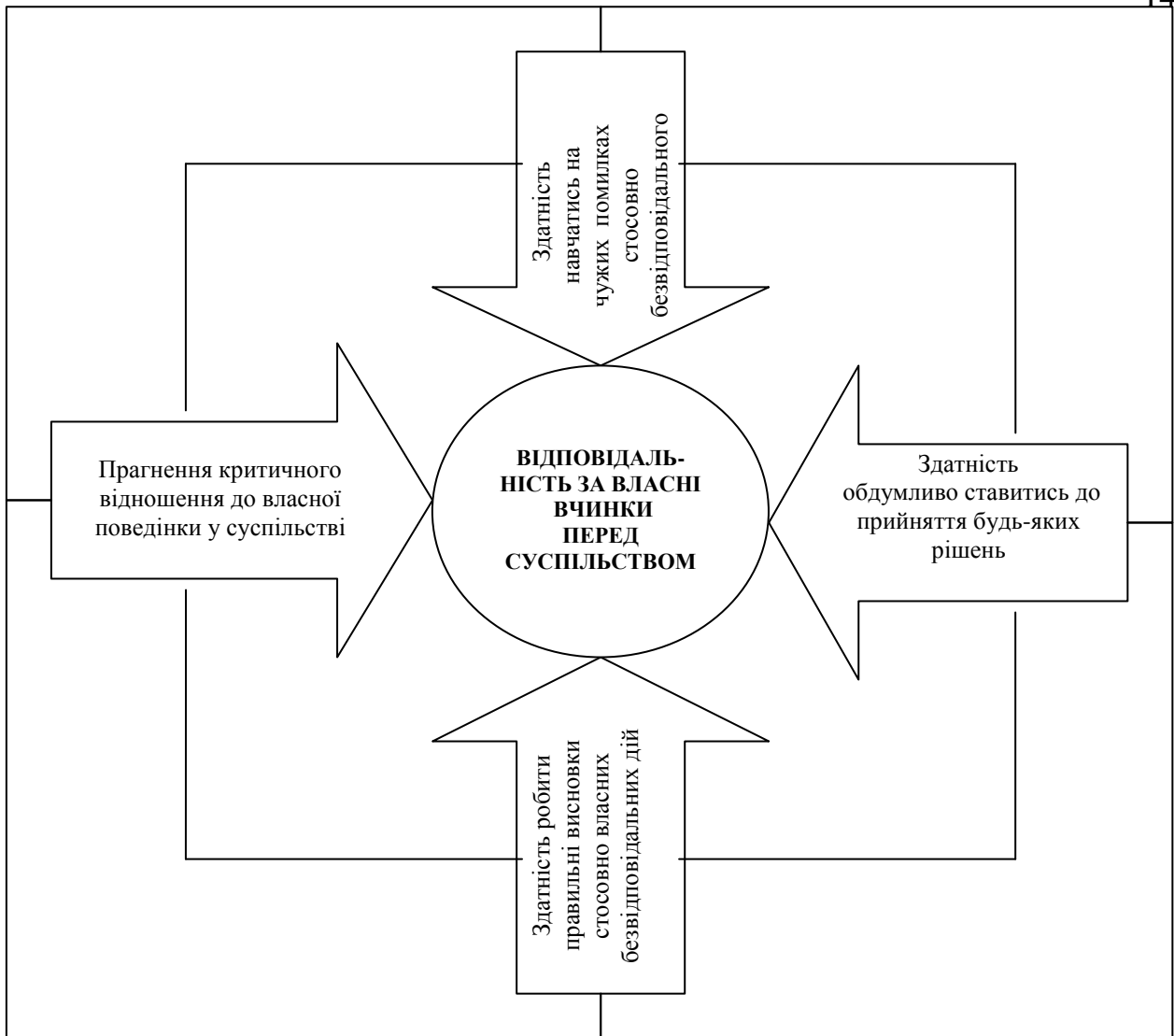


Рис. 2.12. Змістова складова соціального здоров'я підлітка „відповідальність за власні вчинки перед суспільством”

Саме тому наявність статевої культури підлітків ми розуміємо як одну з важливих складових соціальної відповідальності особистості. У нашому розумінні статева культура підлітків відображається у позитивній статевої поведінці, яка не тільки передбачає захищеність статевої стосунків (хоча слід визначити, що останнім часом про це вкрай важливо розповідати учням), але й, що особливо важливо, спрямовує підлітків будувати власні відносини з протилежною статтю виключно на моральній основі, прагненні пошуку дружніх стосунків з протилежною статтю, бажанні встановлювати тривалі стосунки та статевої витриманості (див. рис. 2.13.).

Таким чином, статева культура, це, перш за все, здорові, відповідні до їх віку відносини між дівчатами та хлопцями. Зрозуміло, що у теперішній час, виховання світогляду підлітків, де головним у відносинах повинна стати дружба й відповідно наявність статевої витриманості, є нелегким завданням.

На жаль, у теперішній час в даному аспекті негативно впливає здійснення в окремих загальноосвітніх навчальних закладах статевого виховання у вкрай викривленому вигляді. Дітей навчають одягати презерватива на банани, розповідають про особливості статевого акту й інші неподобства. Таке явище не припустиме, оскільки ще більше привертає уваги підлітків до статевих стосунків, викликає бажання їх пізнати, тим більше, що саме в підлітковому віці учень може легко збуджуватись під впливом розповіді про сексуальні дії [340, с. 376].



Рис. 2.13. Змістова складова соціального здоров'я підлітка „статева культура”

Цілком розділяємо думку педагога-новатора А. Макаренка, який зазначав, що, говорячи про виховання майбутнього статевого почуття дитини, слід говорити про виховання його майбутньої любові про виховання його як сім'янина. Будь-яке інше статеве виховання буде обов'язково шкідливим і антисупільним [303, с. 62]. Видатний педагог-практик В. Сухомлинський, розмірковуючи над питанням статевого виховання школярів, зауважував: „Цнотливість – моральна передмова чистого, благородного кохання” [468, с. 294]. Далі великий педагог додає „Хлопчик повинен бачити, відчувати в дівчині, перш за, її розум, духовні потреби та інтереси, а найголовніше – її високу вимогливість до людини, почуття власної гідності, гордості, чистоти” [468, с. 334]. Таким чином, статева культура сучасного підлітка повинна відбиватись, перш за все, у відношенні одне до одного як до друга, майбутнього батька або майбутньої матері, у відповідальності за здоров'я дівчини (хлопця) та власне здоров'я.

Раніше ми вже згадували про важливість відстоювання власних прав у медичній та судово-правовій сферах. Ця змістовна складова соціального здоров'я підлітка, „правова відповідальність”, уміщує в собі близьке за змістом наповнення до попереднього. Це вкотре підтверджує, що структурні компоненти та їх змістовні складові тісно взаємопов'язані між собою. У даному випадку правова відповідальність підлітка, яка схематично зображена на рисунку, (див. рис. 2.14.) включає в себе наступне: законоосвіченість підлітка (на життєво необхідному рівні); чітке дотримання учнем законодавчих норм; здатність відстоювати права на збереження та зміцнення власного здоров'я.

Надзвичайно важливе значення для підлітка відіграє законоосвіченість (на життєво необхідному рівні). Це стосується багатьох питань, серед яких питання відстоювання власної гідності. Відомо, що останнім часом в загальноосвітніх навчальних закладах збільшилась кількість випадків побиття, відбирання грошей, приниження, знущання, насилля тощо. Так, за даними загальнонаціонального опитування учнівської молоді, проведеного

Українським інститутом соціальних досліджень ім. О. Яременка за підтримки Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні у 2010 р. в межах міжнародного проекту „Здоров’я та поведінкові орієнтації учнівської молоді” („Health Behaviour in School-aged Children” – HBSC) – 38 % учнівської молоді щонайменше раз на рік брали участь у бійках, 32 % – зверталися до медиків з травмами, майже 42 % не рідше одного разу на 2 місяці потерпали від образ і 47 % ображали інших учнів/студентів свого навчального [461, с. 12].

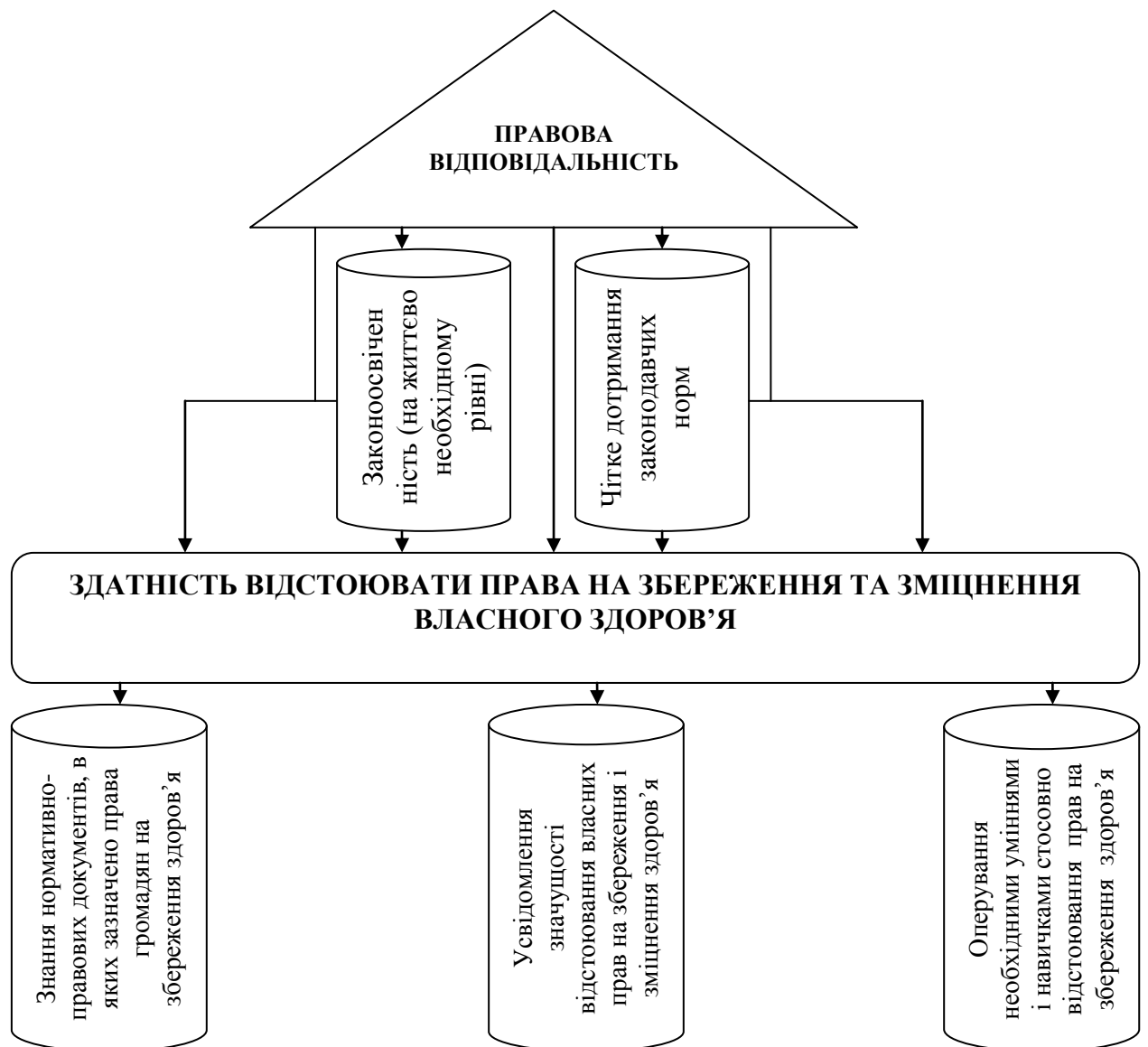


Рис. 2.14. Змістовна складова соціального здоров'я підлітка „правова відповідальність”

Не зважаючи на те, що нині все частіше викриваються прояви жорстокості серед школярів саме в стінах школи, не менш гіршою проблемою є те, що переважна кількість учнів дозволяють над собою знущатися. Причиною такого становища є як заляканість підлітків, так і відсутність відповідних мінімально необхідних правових знань. У зв'язку з цим, у стінах школи, особливо у підлітковому віці, коли гостро постає проблема лідерства, яке часто досягається окремими учнями шляхом приниження інших, слід озброювати школярів необхідними знаннями, що, у свою чергу, не тільки дозволить учням відстоювати власне відчуття гідності, яке є дуже важливим у контексті соціального здоров'я особистості, але слугуватиме попередженням іншим школярам, котрі схильні до знущань над іншими. Не менш важливе значення для суспільства взагалі та особистості зокрема відіграє чітке дотримання підлітком встановлених державою законодавчих норм. Відомо, що останніми роками серед підлітків можна все частіше спостерігати випадки порушення закону. Так, у Цільовій комплексній програмі „Фізичне виховання – здоров'я нації” зазначається, що вже наприкінці ХХ століття відмічалось значне зростання кількості неповнолітніх, притягнутих до кримінальної відповідальності. Майже кожний десятий злочин в Україні вчиняється підлітками [511].

Так, вітчизняна вчена О. Бовть, вивчаючи соціально-психологічні причини агресивності поведінки підлітків, наголошує на зростанні дитячих крадіжок, шахрайстві, розбійних нападах, злочинах з використанням насильства, які супроводжуються все більшою жорстокістю. При цьому вчена відзначає, що таким чином діти відтворюють у своєму характері всі ненормальності сучасного суспільства [74]. Саме тому, чітке дотримання учнем законодавчих норм повинно стати важливим показником сформованості соціального здоров'я підлітка.

Дана змістовна складова соціального здоров'я підлітка передбачає також наявність в учня знань у контексті нормативно-правових документів, в яких зазначено права громадян на збереження здоров'я, усвідомлення значущості

у відстоюванні власних прав у зазначеному контексті, а також оперування необхідними уміннями і навичками стосовно відстоювання прав особистості на збереження власного здоров'я. Наявність вищезазначених знань і умінь, на нашу думку, є достатньо важливою для учнів. На жаль, у теперішній час у загальноосвітніх навчальних закладах нерідко порушуються певні вимоги до збереження і зміцнення здоров'я школярів. Такі порушення можна спостерігати як стосовно санітарно-гігієнічних умов (недостатнє провітрювання приміщень, у яких проходять уроки, неправильно розташовані парти, порушення кута природного освітлення, недостатності частоти вологи прибирання, наявність неякісних харчових продуктів, порушення відповідних норм при складанні розкладу занять тощо), так і заходів, які спрямовані на зміцнення й збереження здоров'я школярів (відсутність фізкультхвилинок та фізкультурних пауз, відсутність спортивних секцій у позакласний час, оздоровчої діяльності і т.д.).

У Конституції України в статті 3 говориться: „Людина, її життя і здоров'я, честь і достоїнство, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю” [245, с. 4]. Маючи необхідний арсенал знань у контексті прав на зміцнення та збереження здоров'я в умовах загальноосвітнього навчального закладу, а також здатність відстоювати ці права, особистість, таким чином, підвищує можливості захищати себе та власне здоров'я.

Нарешті четвертий структурний компонент „спрямованість на розкриття власного потенціалу в усіх сферах соціального середовища” вміщує в собі такі змістовні складові, як: налаштування на якісне виконання нинішньої та майбутньої трудової діяльності й суспільних обов'язків; прагнення до побудови власної соціально та фізично здорової сім'ї; спрямованість до прояву творчості (див. рис. 2.15.).

Стисло характеризуючи зазначені змістові складові соціального здоров'я підлітка, зупинимось на розкритті значення спрямованості учні на якісне виконання трудової діяльності у теперішньому та в майбутньому. Як видно з

рисунок (див. рис. 2.16.), дана змістовна складова передбачає наявність в учнів обов'язковості по відношенню до праці.

Виховання в учнів обов'язковості у відношенні до праці посідає не останнє місце у контексті підвищення рівня власного соціального здоров'я. Ще видатний педагог А.С. Макаренко писав: „Праця завжди була основою людського життя, для створення благополуччя людського життя і культури”. [303, с. 51].

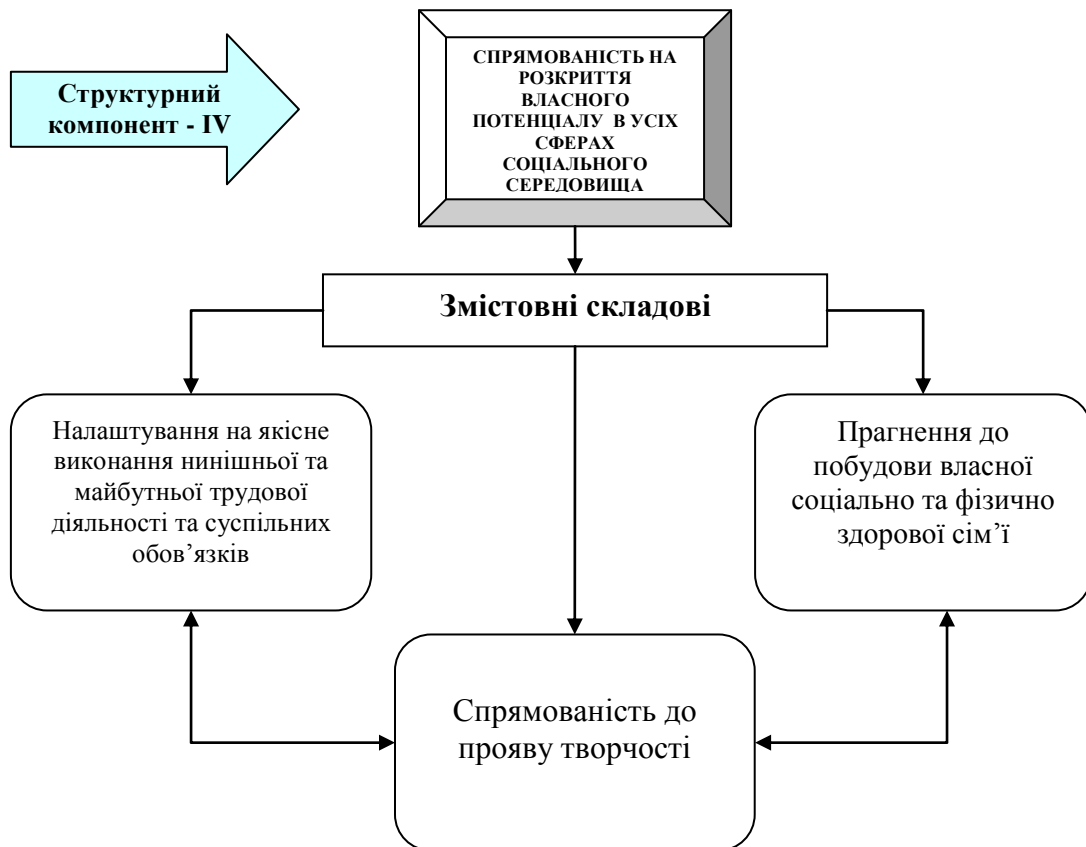


Рис. 2.15. Характеристика четвертого структурного компоненту соціального здоров'я підлітка „спрямованість на розкриття власного потенціалу в усіх сферах соціального середовища”

Наявність обов'язковості до праці повинна мати своє втілення як вдома, допомагаючи батькам у хатніх справах, так і в школі (у межах, встановлених законодавством щодо залучення школярів до праці у загальноосвітніх навчальних закладах), наприклад, при прибиранні території школи, озелененні міста, активної участі на уроках праці тощо. Виконання подібної

роботи є вкрай важливим, оскільки по-перше, учні навчаються інтегрувати інтелектуальну та фізичну працю, що є дуже корисно для здоров'я. Недостатність фізичних навантажень, яка відбувається під час фізичної праці, може призводити до гіподинамії в підлітків, що в кінцевому результаті негативно позначиться на стані соматичного здоров'я. По-друге, залучення підлітків до праці в стінах школи, певним чином, налаштуватиме учнів і до майбутньої трудової діяльності відповідно обраної спеціальності. У той час, виховання обов'язковості до праці вдома сприятиме формуванню в підлітка готовності до виконання в майбутньому сімейних трудових обов'язків.

Між тим, важливо зазначити, що виховання в учнів обов'язковості до праці повинно відбуватись через розкриття підліткам значення праці у житті кожної людини, всіляко прагнути, щоб вони навчалися відчувати радість від виконаної роботи, постійно намагались її робити краще і т.д. Відводячи надзвичайно важливе значення вихованню школярів у праці А. Макаренко, педагог-новатор свого часу, зазначав: „Творча праця можлива лише тоді, коли людина відноситься до неї з любов'ю, коли свідомо бачить у ній радість, розуміє користь та необхідність праці, коли праця робиться для нього основною формою прояву особистості і таланта” [303, с. 52].

Отже, виконання підлітками посиленої праці вдома та в школі сприятиме виробленню в підлітка позитивного й відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності, що, беззаперечно, має важливе значення як для самої людини, так й для суспільства загалом. Важливо, щоб в загальноосвітніх навчальних закладах в учнів виховували позитивне ставлення до виконання суспільних обов'язків та доручень, розуміння їх користі для суспільства мікро та макросередовища тощо.

Як зазначалось раніше, соціальне здоров'я підлітка ми розглядаємо не тільки у контексті теперішнього часу відносно конкретного вікового періоду, але й через певні перспективи, які можуть мати свій прояв у недалекому майбутньому.

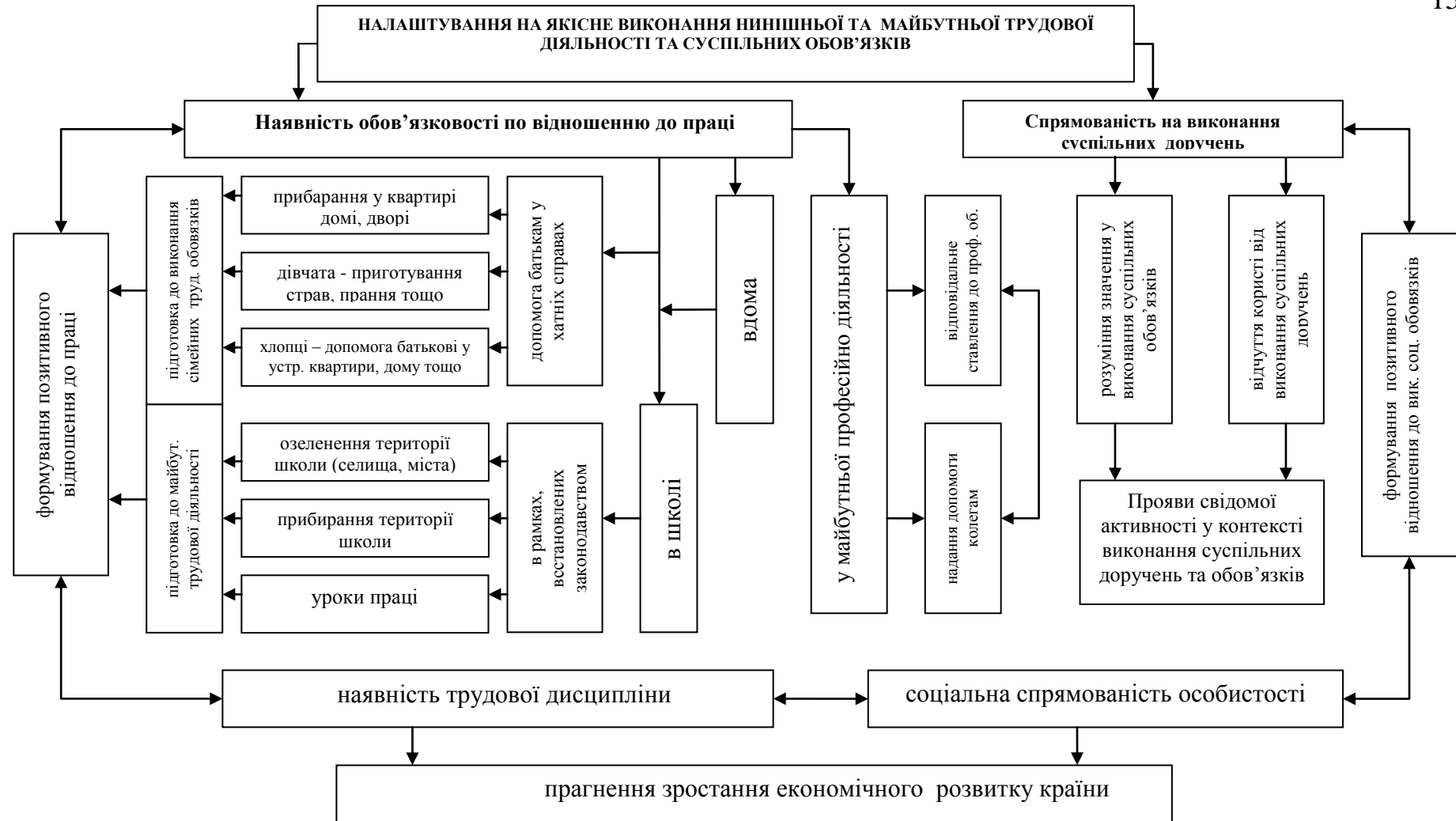


Рис. 2.16. Змістовна частина соціального здоров'я підлітка „налаштування на якісне виконання майбутньої трудової діяльності та суспільних обов'язків”

Так, наприклад, однією зі змістовних частин зазначеного структурного компоненту соціального здоров'я учня основної школи нами було визначено прагнення підлітка до побудови в майбутньому власної соціально та фізично здорової сім'ї. Таке спрямування особистості, на наш погляд, повинно формуватися ще в підлітковому віці і навіть раніше в колі сім'ї. На рисунку (див. рис. 2.17.) видно, що прагнення особистості до побудови в майбутньому власної соціально та фізично здорової сім'ї передбачає перше за все розуміння підлітком значущості сім'ї в житті людини як важливого соціального інституту, бажання будувати сім'ю на основі кохання, уникаючи спроб її створення виключно на матеріальних розрахунках, спрямованість до турботливого та відповідального ставлення до членів майбутньої родини, прагнення до народження дітей та їх майбутнього соціального становлення, здатність не допускати насильства по відношенню до власних дітей та родини в цілому, прагнення до забезпечення родини матеріальним достатком, а також сприяти оздоровленню всіх її членів.

Стисло характеризуючи вищезазначене, зауважимо, що у теперішній час, на жаль, більшість підлітків не завжди відводять належне місце сім'ї у власному житті. Це стосується як небажання створення власної сім'ї взагалі, так і народження дітей зокрема. Таке становище у майбутньому може ще більше сприяти укоріненню в країні демографічної кризи. Як зазначалось раніше, останніми роками в Україні смертність значно перевищує народжуваність. Більшість підлітків, не маючи правильного розуміння значення сім'ї, навіть не намагаються розгледіти в дівчині майбутню матір, а в хлопці, з боку дівчат, майбутнього батька. Таким чином, це виступає ще одним з приводів розглядати підлітком особистість протилежної статі (мова йде про стать приблизно однакового віку) переважно як об'єкта-сексуального партнера, що призводить часто до ранніх статевих стосунків, небажаних вагітностей, абортів про, що вже йшлося раніше.

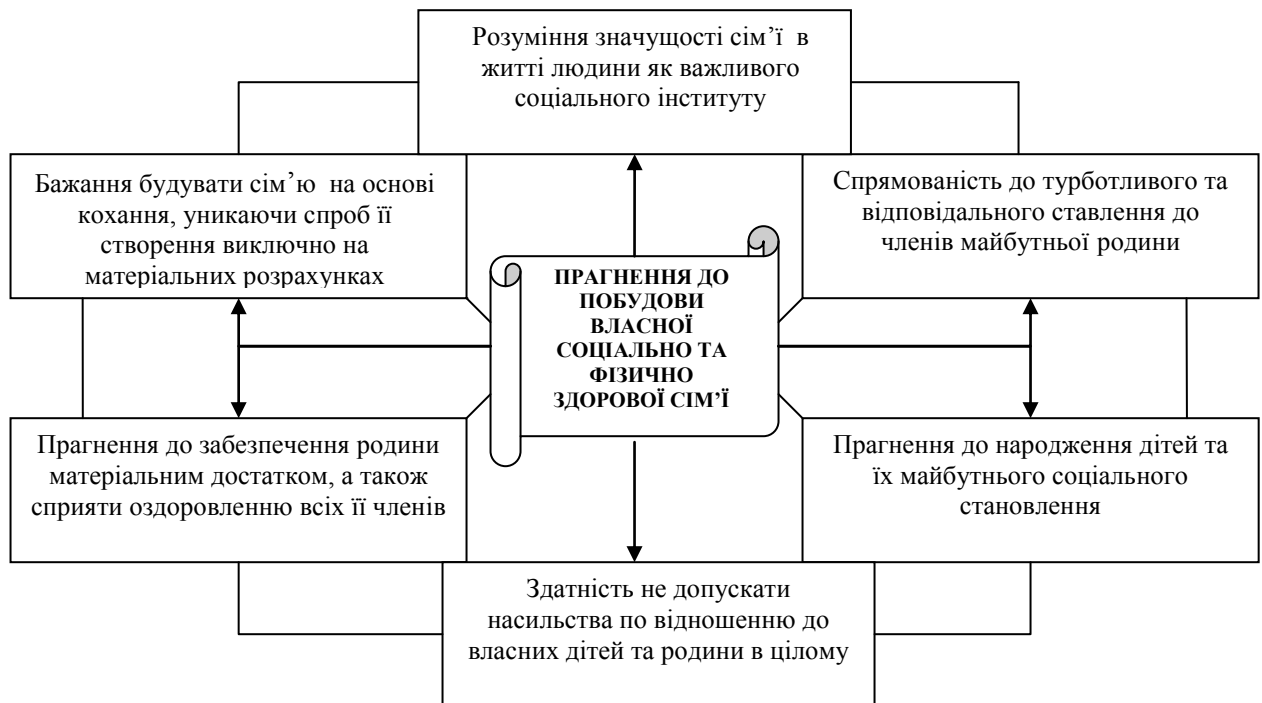


Рис. 2.17. Змістовна складова соціального здоров'я підлітка „прагнення до побудови власної соціально та фізично здорової сім'ї”

Серед причин неправильного розуміння підлітками значущості сім'ї можна виділити й таку, як наявність насильства з боку батька, рідше матері. Більшість підлітків, де в родині присутнє насилля з боку батька (чи до матері, до сестер, братів або до підлітка особисто), не бажає створювати власну родину в майбутньому. На жаль, останнім часом все частіше у сучасних сім'ях спостерігаються насилля над жінками та дітьми. Спостерігаючи прояви жорстокості з боку батьків у власній родині, учорашній підліток, який наважився на одруження, часто робить ті ж помилки, що й його батьки, підсвідомо копіюючи їх поведінку. Слід зазначити, що підлітки навіть з цілком вдалим у всіх аспектах сімей, враховуючи існуючі викривлення шлюбних стосунків, які часто зустрічаються у теперішній час (зміна, або недотримання чоловіком та дружиною своїх функцій в сім'ї; зрада чоловіка або жінки;

превалювання в родині матеріальних цінностей над духовними; прагнення жити лише для себе, уникаючи народження дітей тощо) також вносять свої корективи у контекст неправильного розуміння устрою сім'ї.

У зв'язку з цим, прагнення особистості до побудови в майбутньому власної соціально та фізично здорової сім'ї повинно закладатись ще в дитинстві як в межах сім'ї, так і в загальноосвітніх навчальних закладах. Підліток ще задовго до створення власної сім'ї повинен розуміти її значущість у своєму житті, прагнути будувати в майбутньому сім'ю на основі кохання, уникаючи спроб її створення виключно на матеріальних розрахунках. На жаль, останнє є досить модним сьогодні серед молоді, особливо серед дівчат. Сучасні дівчата вже в підлітковому віці намагаються звертати свою увагу тільки на хлопців, у яких батьки з гарним статком, або працюють на високій посаді. Задля заміжжя з забезпеченим хлопцем або навіть чоловіком дівчата не соромляться приваблювати протилежну стать оголеними частинами тіла, часто взимку ризикуючи власним здоров'ям та навіть життям (крокуючи на високих підборах по ожеледиці). Шлюби, побудовані виключно на матеріальних розрахунках, у своїй більшості не є довготривалими й часто закінчуються розчаруваннями дівчини, вихованням дитини або дітей без батька і т.д. Шлюби, побудовані на коханні також не застраховані від розчарувань та розлучень. Між тим, саме кохання допомагає втримувати родину та бороти різні життєві негаразди.

Украй важливо, щоб уже в підлітковому віці (особливо у старших підлітків) за рахунок співпраці школи та сім'ї в зазначеному напрямку закладався фундамент турботливого та відповідального ставлення до членів майбутньої родини. Наявність вище перелічених аспектів, а також прагнення особистості до народження в майбутньому власних дітей та їх соціального становлення, спрямування на недопущення насильства по відношенню до власних дітей та родини в цілому, прагнення до забезпечення родини матеріальним достатком, а

також сприяння оздоровленню її членів, є вкрай важливими складовими соціального здоров'я підлітка.

Змістовна складова „спрямованість до прояву творчості” (див. рис. 2.18.) також є достатньо важливим елементом в структурі соціального здоров'я підлітка, оскільки саме творча особистість розкриває перед собою можливості власної реалізації в усіх сферах соціального середовища.

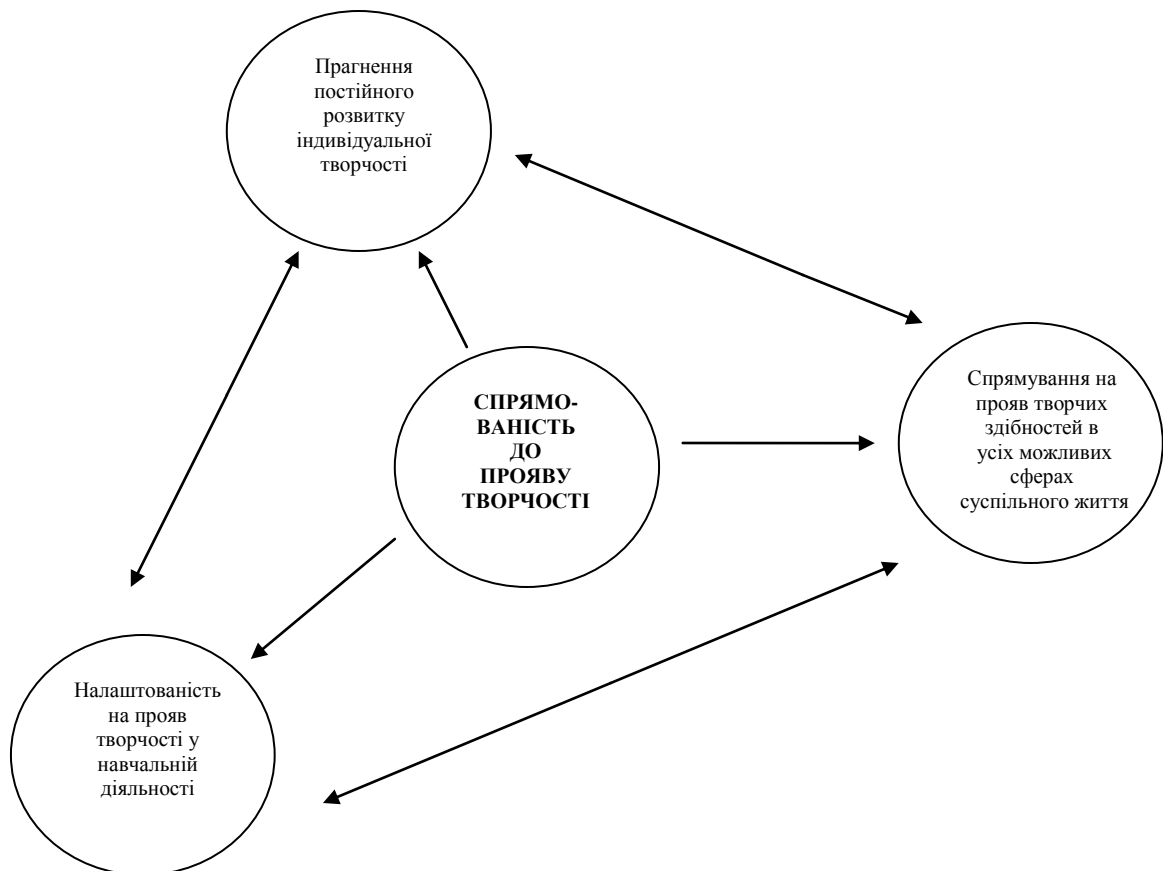


Рис. 2.18. Змістовної складової соціального здоров'я підлітка „спрямованість до прояву творчості”

Як справедливо зазначає вітчизняний учений С. Гончаренко, нині, коли руйнується багато ідеалів, руйнується світогляд, надто важливо розвивати здібності молодого покоління, прилучати його з ранніх літ до творчої діяльності, яка є чинником духовності особистості, способом її самовираження і

запорукою успішного розвитку суспільства. На думку науковця, посіяти в душу учня іскру творчого підходу до всього того, що він робить (чи то розв'язує задачу, виконує практичні завдання, слухає пояснення вчителя, чи читає літературу, дивиться фільм тощо), – такою має бути мета кожного навчального заняття. Але цього треба повсякчасно стимулювати творчість дітей, розвивати їхнє мислення, учити їх творчо підходити до розв'язання навчальних і життєвих ситуацій [134]. Таким чином, прагнучи підвищення рівня соціального здоров'я підлітка важливо також сприяти виробленню в учня прагнення постійного розвитку індивідуальної творчості, налаштованості на прояв творчості у навчальній діяльності, а також спрямування на прояв творчих здібностей у всіх можливих сферах суспільного життя.

Отже, вищезазначене дозволило сформулювати такі висновки:

1. Поняття „соціальне здоров'я підлітка” розкривається через чотири структурних компоненти (готовність до повної реалізації себе у суспільстві; спроможність до взаємодії з мікро-, мезо- та макросередовищем; наявність соціальної та правової відповідальності; спрямованість на розкриття власного потенціалу в усіх сферах соціального середовища). Кожен з яких вміщує відповідні змістовні складові, які, у свою чергу, характеризують компоненти та розкривають зміст соціального здоров'я підлітка.

2. Перший структурний компонент вміщує в собі такі змістовні складові, як: здатність адаптуватись до складних соціально-економічних перетворень (передбачає пристосування учня до соціальної недосконалості, соціальної та матеріальної нерівності, економічних незручностей, а також наявність спрямованості школярем до політичної та громадської активності в майбутньому); прагнення до підвищення соціального статусу та задоволення здорових життєвих потреб (передбачає розуміння підлітком значущості підвищення (у майбутньому) соціального статусу, встановлення життєвої мети та прагнення у її досягненні, визначення можливостей забезпечення (в

майбутньому), здатність розрізняти здорові життєві потреби від розкішного життя, визначення необхідності підвищення соціального статусу з урахуванням власних інтересів та нахилів, визначення оптимальних шляхів підвищення соціального статусу) та спроможність об'єктивно визначати напрямки майбутньої професійної діяльності (вміщує в собі здатність підлітка визначати власні здібності та інтереси стосовно майбутньої професії, спроможність визначати співвідношення між реальним станом власного здоров'я та можливими факторами його погіршення враховуючи специфіку майбутньої професійної діяльності, наявність розуміння потреби суспільства необхідності тієї чи іншої спеціальності, здатність до визначення професій, що можуть забезпечувати майбутню родину необхідним достатком, спрямування до встановлення об'єктивного співвідношення між власними бажаннями щодо вибору професії, наявними здібностями щодо навчання та виконання (в майбутньому) професійних обов'язків і забезпечення родини за рахунок заробітної плати обраної спеціальності).

3. До змісту другого структурного компоненту увійшли наступні змістовні складові соціального здоров'я підлітка: комфортні стосунки з однолітками та батьками (включає прагнення встановлення найкращих відносин з батьками й родиною в цілому, спроможність знаходження спільних розмов та інтересів з однолітками, схильність захищати слабшого і т.д.); налагодженість міжособистісних стосунків з учнями різного віку в межах селища або міста (передбачає спроможність учня до встановлення сприятливих відносин зі старшими товаришами, не піддаючись при цьому умовам спробувати палити, вживати алкогольні напої та наркотики, здатність обрання оточення – друзів, співрозмовників, уникаючи неформатних компаній (готи, емо, скінхеди та інші), розширення меж спілкування з молоддю, не порушуючи власного світогляду у бік розбещеності, озлоблення, превалювання матеріальних цінностей тощо); взаємодія з суспільством в цілому (включає уважність учнів

до людей з особливими потребами, людей, які потребують допомоги, літніх людей, а також у взаємодії з громадськими організаціями).

4. Третій структурний компонент вміщує в собі такі змістовні складові: відповідальність за власні вчинки перед суспільством (передбачає прагнення критичного відношення до власної поведінки у суспільстві, здатність навчатись на чужих помилках стосовно безвідповідального, здатність обдумливо ставитись до прийняття будь-яких рішень, здатність робити правильні висновки стосовно власних безвідповідальних дій); наявність статевої культури (передбачає відносини на моральній основі, спрямованість на тривалі стосунки, наявність позитивної статевої поведінки, статева витриманість); правова відповідальність (включає законоосвіченість підлітка на життєво необхідному рівні, чітке дотримання учнем законодавчих норм; здатність відстоювати права, спрямовані на збереження та зміцнення власного здоров'я).

6. Нарешті, четвертий структурний компонент характеризується наступними змістовними складовими соціального здоров'я підлітка: налаштування на якісне виконання нинішньої та майбутньої трудової діяльності й суспільних обов'язків (включає наявність в учня обов'язковості по відношенню до праці, спрямованість на виконання суспільних доручень); прагнення до побудови власної соціально та фізично здорової сім'ї (передбачає розуміння підлітком значущості сім'ї в житті людини як важливого соціального інституту, бажання будувати сім'ю на основі кохання, уникаючи спроб її створення виключно на матеріальних розрахунках, спрямованість до турботливого та відповідального ставлення до членів майбутньої родини, прагнення до народження дітей та їх майбутнього соціального становлення, здатність не допускати насильства по відношенню до власних дітей та родини в цілому, прагнення до забезпечення родини матеріальним достатком, а також сприяти оздоровленню всіх її членів); спрямованість до прояву творчості (передбачає налаштованість на прояв творчості у навчальній діяльності,

прагнення постійного розвитку індивідуальної творчості, спрямування на прояв творчих здібностей у всіх можливих сферах суспільного життя).

Таким чином, виділені структурні компоненти, а також відповідні до них змістовні складові соціального здоров'я підлітка створюють певне підґрунтя для розробки теоретичних та методичних засад підготовки майбутніх учителів до формування високого рівня соціального здоров'я учнів основної школи в навчальній та позанавчальній сферах діяльності.

2.3. Модель формування соціального здоров'я учнів основної школи

Формування соціального здоров'я підлітків – це складний процес, здійснення якого вимагає цілого комплексу дій найбільш впливових у зазначеному аспекті соціальних інститутів. Такий взаємозв'язок може бути представлений через побудову моделі формування соціального здоров'я в соціумі, яка схематично зображена на рисунку (див. рис. 2.19.). Як видно з рисунку, до зазначеної моделі входять окремі соціальні інститути, серед яких: родина, засоби масової інформації (ЗМІ), позашкільні заходи (фізична культура і спорт), загальноосвітні навчальні заклади.

Природно, що існуючі на сьогодні проблеми формування соціального здоров'я підлітків, які виникають з приводу неефективного та недосконалого функціонування тих чи інших соціальних інститутів, потрібно вирішувати як на теоретичному, так й практичному рівнях. Таким чином, запропонована нами модель передбачає формування соціального здоров'я підлітків за умови удосконалення відповідних соціальних інститутів та в їх тісному взаємозв'язку.

Спробуємо стисло охарактеризувати кожен з указаних вище соціальних інститутів в контексті виховання соціально здорових підлітків. І розпочнемо з родини, оскільки саме з родини починається виховання соціально здорової дитини.

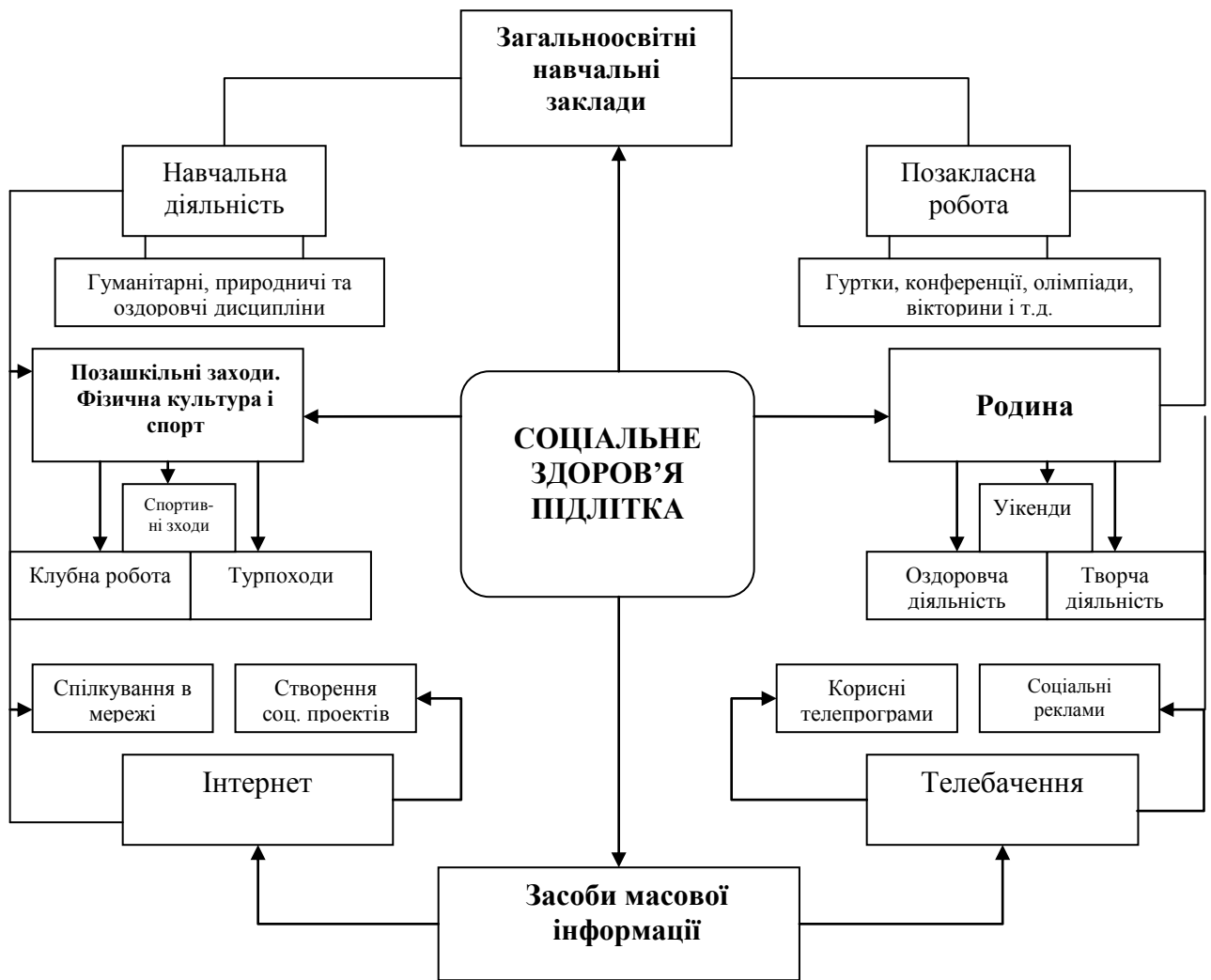


Рис. 2.19. Модель формування соціального здоров'я підлітка в соціумі

Між тим, аналіз наукової літератури та відповідних досліджень переконують у наявності значних (суттєвих) проблем стосовно функціонування сучасної родини, що часто вкрай негативно відбивається на стані соціального здоров'я дітей та підлітків. Результати досліджень, проведених Н. Щербак, свідчать про безліч проявів жорстокості у сучасних сім'ях. Кожну третю дитину б'ють у сім'ї дуже часто, кожну десяту – постійно, кожну п'яту ображають і принижують [540]. Зрозуміло, що таке поводження з дітьми є неприпустимим, у кінцевому результаті це призводить до негативних проявів як на психічному рівні дитини, так і на стані соціального здоров'я. Такі діти часто є озлоблені, з безліччю

комплексів, заниженою самооцінкою, мають проблеми у спілкуванні з однолітками та взагалі у взаємовідносинах з людьми, які їх оточують. Підтвердженням вищезазначеного є масштабні дослідження в контексті визначення стану та чинників здоров'я українських підлітків, проведені О. Артюхом, М. Балакіревою, Т. Бондарем. На основі цих досліджень учені встановили, що існуючі на сьогодні численні прояви в родинних конфліктах між самими батьками, батьками й дітьми, застосування фізичних покарань, нерозуміння батьками дітей, нестача батьківської уваги, підтримки дитини негативно впливають на становлення особистості підлітка [461, с. 25]. Очевидно, що серед причин такого поведіння з дітьми в родині є недостатня обізнаність самих батьків стосовно їх згубності для власної дитини. Цілком розуміємо, що це не єдина причина, але вона посідає не останнє місце. На жаль, нині не в загальноосвітніх навчальних закладах (наприклад, у старших класах), ні в ВНЗ не надається така інформація, за допомогою якої б особистість, що стоїть на порозі створення власної сім'ї, озброювалась знаннями виховання дитини в межах родини, починаючи з самого раннього дитинства. Між тим, пам'ятаємо, що ще в далекому XIV сторіччі видатний педагог Я. Коменський надавав такі знання майбутнім матерям, хоча вони й були більш спрямовані на виховання фізично здорової дитини. Останнім часом такі знання не отримують навіть майбутні педагоги.

Цілком переконані, в родині має закладатись фундамент соціального здоров'я дитини, підтримуватись та підвищуватись його стан за рахунок оздоровчої, інтелектуальної та досугової діяльності. Однак це, у свою чергу, потребує відповідної роботи з молодими сім'ями, що має здійснюватись педагогами, медичними працівниками (сімейними лікарями), соціальними працівниками тощо. Очевидно, що підготовка вищезазначених фахівців має обов'язково спрямовуватись на формування в них готовності до відповідної роботи з сім'єю. Таким чином, це вкотре свідчить про те, що студенти

педагогічних спеціальностей, навчаючись у ВНЗ, мають отримувати таку підготовку, за допомогою якої можливо було б у недалекому майбутньому не тільки виховувати власну соціально здорову дитину у своїй родині, але надавати допомогу іншим батькам в зазначеному аспекті, особливо тим батькам, чії діти є вихованцями того чи іншого педагога.

Наступним, достатньо важливим соціальним інститутом, який має безпосереднє відношення до виховання соціально здорової молоді, на наш погляд, є *фізична культура і спорт*. Саме залучення дитини до активної фізичної діяльності не тільки сприяє розвитку фізичних якостей, але й утримує учнів від асоціальної поведінки. Великий педагог-практик В. Сухомлинський зазначав, що „неробство веде до духовного спустошення, а все брудне, низьке, огидне, що, є в суспільстві, заповняє цю порожнечу знаходячи ледь помітні щиліни” [468, с. 334]. На жаль, і в цьому випадку ми маємо безліч проблем. Як відомо, за часів незалежної України так і не вдалося відновити раніше втрачену систему фізичного виховання молоді. У теперішній час лише 12–30% підлітків щоденно займаються різними фізичними вправами у вільний від занять час, досягаючи відносної вікової норми фізичних навантажень [461, с. 10]. І це при тому, що у розвинутих країнах найбільш вигідним та ефективним засобом профілактики захворюваності, зміцнення генофонду та розв’язання інших соціальних проблем вважається саме розвиток фізичного виховання, фізичної культури і спорту [511, с. 2].

Таким чином, на сьогодні виникає гостра потреба у створенні умов в контексті залучення молоді до досугової діяльності, а також надання широких можливостей у контексті організації масовості в сфері фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності. Нині фізичну культуру і спорт важливо повернути молоді, надати їй можливість безкоштовно займатись різними видами спорту, організовувати спортивні змагання, фізкультурно-оздоровчу роботу, спортивні свята тощо. Україй важливо, щоб держава забезпечила на практиці комплексні

дії у контексті пропаганди занять фізичною культурою і спортом. На сьогодні здоровий спосіб життя, що уособлює в собі сукупність компонентів, серед яких важливе місце посідає рухова активність, не є в моді серед підростаючого покоління. У зв'язку з цим, перш за все, виникає потреба у роз'ясненні населенню України значущості здорового способу життя взагалі та занять фізичною культурою зокрема, на прикладах розвинених зарубіжних країн, в яких відбувається масове залучення до фізичної культури й, як наслідок, тривале та здорове життя їх мешканців.

Неабиякий вплив у контексті формування соціального здоров'я підростаючого покоління мають *засоби масової інформації (ЗМІ)*. На жаль, однією з характерних рис сьогоденного телебачення (що є одним з важливих елементів ЗМІ) є домінування у ньому насилля, що впливає на агресивну поведінку дітей та підлітків [521]. Але сучасне телебачення позначається не тільки на агресивній поведінці у підлітків. Практична відсутність цензури впливає й на збудження в учнів (особливо підліткового та старшого віку) сексуальної розбещеності. Цьому також дуже сприяють можливості мережі Internet, „завдяки” якій діти можуть бачити жахливі для їх психіки „зафільмовані роліки” з різноманітними проявами жорстокості до людей та тварин, дитячу порнографію і багато іншого негативу, який досить сильно позначається на стані психічного, духовного та особливо соціального здоров'я. Вищезазначене свідчить, що сучасні ЗМІ наносять нещадної шкоди теперішній молоді в контексті стану їх соціального здоров'я. Разом з тим, саме ЗМІ можуть сприяти підвищенню рівня готовності підлітків до дорослого життя, виховувати в них співчуття, а також шанобливе ставлення до навколишніх людей, формувати відповідальність за власні вчинки і т.д., що, безперечно, добре позначатиметься на стані сформованості соціального здоров'я сучасної молоді. Задля цього вкрай потрібна орієнтація ЗМІ в зазначеному контексті. На рисунку

(див. рис. 2.20.) нами відображено можливі напрямки сучасних ЗМІ стосовно виховання соціально здорового підростаючого покоління.

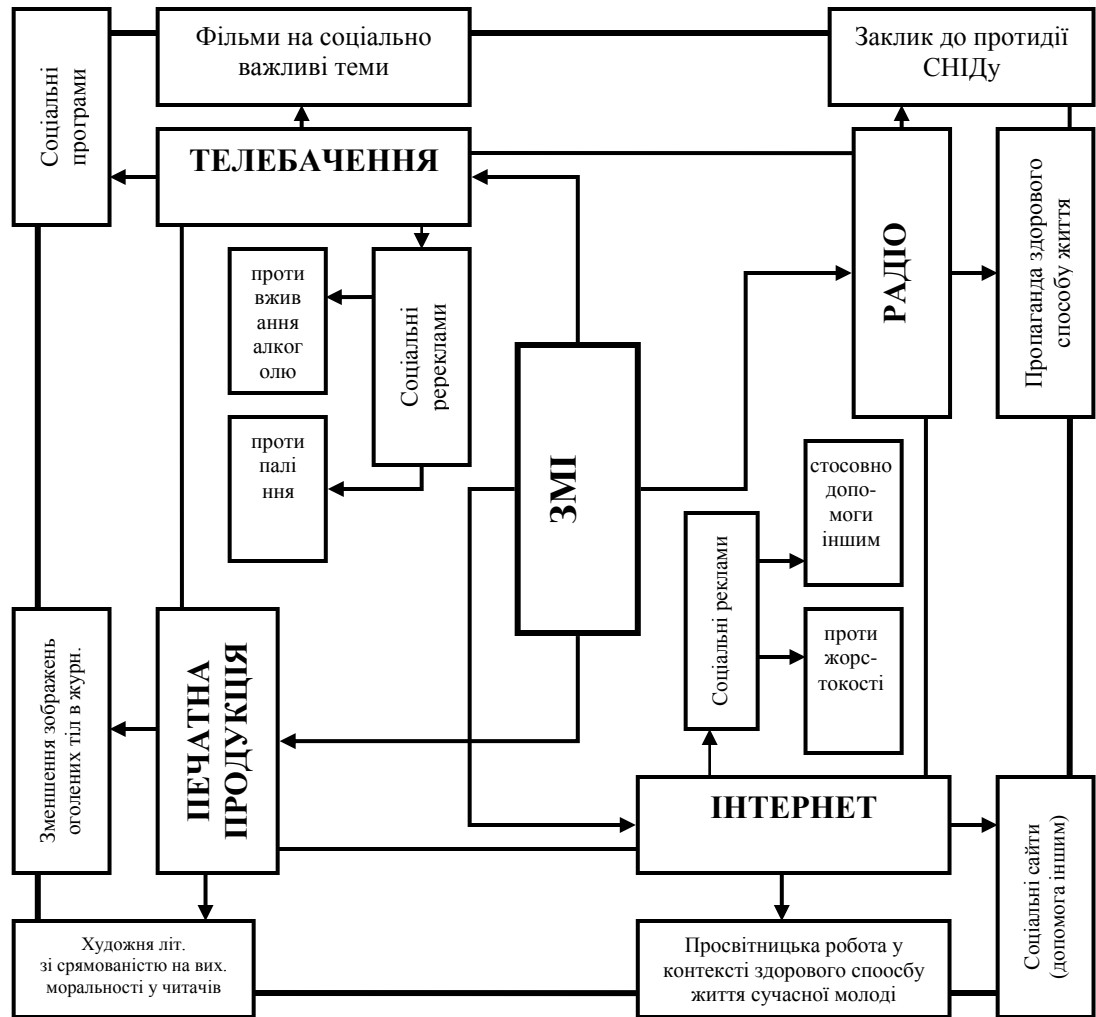


Рис. 2.20. Можливості ЗМІ у контексті формування соціального здоров'я підлітків

Надзвичайно великий потенціал стосовно виховання соціально здорової молоді має *телебачення*. Саме з екранів телевізорів потрібно більш ширше демонструвати соціальні реклами (проти алкоголю, паління, наркотиків, антисоціальної поведінки тощо), фільми, у яких розкриваються важливі соціальні проблеми, що тим чи іншим чином сприяють формуванню соціального здоров'я підростаючого покоління, соціальні програми, в яких

можуть розкриватись проблеми сучасного суспільства (які до нинішнього часу, на жаль, є поодинокими) тощо.

При цьому зазначимо, що всі інші реклами навіть слабоалкогольних напоїв повинні бути обов'язково заборонені. Теж стосується реклам, у яких з метою розкриття переваг будь-якої рекламної речі, демонструються напівоголені тіла, асоціальна поведінка, а також художніх фільмів, що насаджують молоді насилля, жорстокість, аморальну поведінку тощо. Також на державному рівні вкрай важливо фінансувати документальні та художні фільми, в яких розкривають проблеми розповсюдження СНІДу серед населення України, переважно молодого покоління, алкоголізму, наркотичної залежності, зниженні співчуття до людей, які нас оточують тощо.

Особливу увагу слід звернути на *Інтернет* як засіб масового використання, особливо підростаючого покоління. Мова йде не про жорсткий контроль над Інтернетом, що виражається у впливі на свободу слова та певних прав людини, а про створення відповідних законопроектів у контексті заборони, як мінімум зменшення, доступу до порнографічних сайтів (особливо дітей та підлітків), а також сайтів, на яких розміщуються знущання над людьми та тваринами, зняття з перегляду реклам, що розбещують молоде покоління. І навпаки, розміщувати реклами соціального контексту, наприклад, про людину, яка потребує негайної фінансової допомоги з метою лікування, інформацію, що змушує особистість замислитись над своєю поведінкою, життям, створення соціальних сайтів тощо.

Попередженню шкоди для підлітків від негативних сторін Інтернету також мають сприяти педагоги, тісно співпрацюючи з батьками дитини. Враховуючи, що батьки підлітка не завжди об'єктивно оцінюють вплив подібних переглядів, завданням учителя є роз'яснення батькам не тільки про існування подібних сайтів, але й про їх вплив на духовне, психічне, а, відповідно, й соціальне здоров'я підлітків. Результати бесід з батьками підлітків дозволяють нам

констатувати, що вони, на жаль, або не знають про існування таких сайтів (43,2 %), або не розуміють всієї загрози перегляду цих сайтів для усіх аспектів здоров'я (18,1 %), або, навіть, не вважають це за проблему, виправдовуючи це тим, що в їх дитинстві також мали місце подібні негативні прояви (порнографічні касети, жорстокість у бойовиках тощо) (12,6 %), існують серед деяких батьків навіть думки, що перегляд побаченого є нормальним для підлітків, оскільки готує їх до дорослого життя (5,3 %). Отже, лише 20,8 % батьків намагаються робити кроки стосовно попередження власних дітей від сайтів, які наносять значну шкоду їхнім дітям [41]. Усе це також свідчить про необхідність співпраці вчителів з батьками в контексті поінформування останніх стосовно питань негативного впливу ЗМІ, у тому числі й Інтернету, для дитини. Але зауважимо, що така співпраця має відбуватись відповідно підготовленими педагогами в зазначеному аспекті, тобто, сам учитель має в повній мірі розуміти значущість такого впливу на особистість і, відповідно, володіти прийомами результативно впливати на батьків, уміти їх переконувати та схилити до реальних дій в сфері виховання соціально здорових дітей, нейтралізуючи вплив теперішніх ЗМІ (негативної складової) на внутрішню сутність особистості. Отже, характеризуючи окремі соціальні інститути моделі в аспекті виховання соціально здорового підростаючого покоління, вкотре переконуємось в важливості тісної взаємодії з ними педагога. Саме ця обставина вимагає від нас приділити особливу увагу (у межах даного підрозділу) ролі вчителя та загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема, в питаннях формування соціального здоров'я сучасних школярів.

Безперечно, один із значущих соціальних інститутів у контексті формування соціального здоров'я молодого покоління є *загальноосвітні навчальні заклади*. Очевидно, що в межах нашого дослідження зазначений соціальний інститут потребує більш детальної характеристики процесу формування соціального здоров'я в системі середньої освіти. Наголосимо, що

ми жодним чином не намагаємось применшити значущість інших соціальних інститутів у зазначеному ракурсі, тим більш, що найбільшого ефекту у вихованні соціально здорових підлітків набуватиме забезпечення тісної взаємодії кожного з соціальних інститутів при чіткій координації дій між ним.

Враховуючи вищезазначене при характеристиці даного соціального інституту, перш ніж розкриємо певні процесуальні аспекти в межах системи освіти, більш детально (аніж у попередніх випадках) зосередимось на виявленні проблем в межах загальноосвітніх навчальних закладів стосовно формування соціального здоров'я учнів основної школи. Однією з проблем у контексті формування соціального здоров'я школярів, на наш погляд, є, перш за все, недостатня зорієнтованість навчальних планів і, відповідно, змісту шкільних предметів. І хоча останнім часом до навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів впроваджено навчальні предмети („Основи здоров'я” та „Етика”), у змісті яких передбачається розгляд питань, що певним чином стосуються окремих аспектів формування соціального здоров'я учнів, сам процес формування виховання соціально здорових підлітків відбувається досить опосередковано й не передбачає комплексного підходу.

Наступну проблему в зазначеному контексті вбачаємо в тому, що вчителі-практики, як правило, намагаються перевантажувати учнів інформацією (специфічними для конкретного предмету знаннями та вміннями) у вузькій площині, у рамках предмету, не намагаючись при цьому розкрити його практичний бік (реальне значення) у контексті життєдіяльності кожної без виключення особистості. Особливо це стосується математично-природничих дисциплін.

У теперішній час необхідним постає насичення шкільних дисциплін людинознавчим матеріалом, і не тільки гуманітарного, але й математичного і природничо – наукового циклів [134]. Розуміємо, що кожній людині бажано оволодіти певним обсягом знань відповідно запропонованих для вивчення в

загальноосвітніх навчальних закладах наук. Між тим, можна поставити під сумнів, що той обсяг навчального матеріалу, що передбачено в більшості шкільних предметів, обов'язково знадобиться усім без виключення молодим людям у майбутньому. Можливо, це твердження надто категоричне, та все ж, на наш погляд, воно має сенс. Відомо, що переважна ж більшість людей у практичному житті користується математичними знаннями та уміннями на рівні 3-5 класів (додавання, віднімання, ділення, множення, розв'язання елементарних арифметичних задач тощо), що часто є цілком достатнім для нормального життя людини, яка професійно не пов'язана з вищевказаною наукою.

Це ж стосується й таких дисциплін, як фізика та хімія. Крім того, не всім учням під силу оволодіти на високому чи навіть достатньому рівні усіма, без виключення, предметами. Так, В. Спартін у своїй статті „Соціальне здоров'я і школа. До питання про мету шкільної освіти”, висловлюючи власну думку з цього приводу, зауважує, що теперішніх учнів змушують знати предмети, які у сукупності не знає жодний з найерудованих вчителів [460]. Більш того, багато затраченого часу вимагає від учня його підготовка до занять під час вирішення домашніх завдань з кожного предмету, що, в кінцевому результаті, відбирає в учня дорогоцінний час на дитинство. Така думка не є перебільшенням. Підтвердженням цього може слугувати порівняння часу, який витрачає підліток на навчання протягом дня, що часто перевищує тривалість робочого дня звичайного працівника (шахтаря, слюсаря, вчителя і т.д.).

Таким чином, учнів намагаються завантажити величезним обсягом інформації з різних наук, які потім вони часто забувають одразу по закінченню школи, уникаючи при цьому надзвичайно важливих для життя кожної молодої людини питань, від яких залежить часто не тільки здоров'я, але й навіть життя особистості. До сьогодні переважна більшість вчителів-практиків ставлять за мету виключно озброїти учнів знаннями зі свого предмету, навіть не

замислюючись над тим, що, за умови його правильного використання, можна впливати й на підготовку школярів до дорослого життя у складному нині соціумі з його вадами та недоліками.

На нашу думку, сучасний учитель повинен не тільки сліпо слідувати програмі предмету, але й вміти використовувати його можливості у контексті формування соціального здоров'я особистості, всіляко прагнути підготувати учня як до дорослого життя в недалекому майбутньому, так і нині, урахувавши віковий період школяра.

У повній мірі переконані, що ігнорування внутрішнього світу дитини, навіть при правильній організації і проведенні уроку (з точки зору озброєння учнів певними знаннями та вміннями з конкретного предмету) не забезпечуватиме на достатньому рівні використання підлітком життєво необхідних знань, отриманих на уроці (у разі їх отримання) у реальній життєвій практиці.

Автор статті „Ціннісний дискурс в освіті” В. Андрущенко зауважує на тому, що дитина, перш за все, прагне досягнення своєї „самості”, формування власної ідентичності, реалізації бажання бути собою. На думку науковця, школа, у свою чергу, на жаль, це прагнення нерідко притамовує, підсовуючи дитині програму внормованого знання („залізобетонні” конструкції), яка обмежує пошуковість, відкидає сумнів, і дитина втрачає до неї інтерес. Як наслідок, дитині стає нецікаво, вона тікає від школи, реалізує свою допитливість і сумнів на вулиці [16]. Не зважаючи на те, що нині багато йдеться розмов про важливість гуманізації (олюднення) середньої освіти, прагнення встановлення в освітньому середовищі суб'єкт-суб'єктних відносин між учителем та учнем, на практиці цей процес й досі уповільнюється та формалізується. У цьому переконує як рівень освіченості сучасних учнів, так і загальний рівень їх культури та вихованості, що часто відбивається у превалюванні матеріальних цінностей над духовними тощо.

Таким чином, спрямовуючи зусилля лише на озброєння школярів сукупністю знань у рамках програми конкретного предмету, учителі не намагаються використовувати наявний потенціал дисциплін у контексті підготовки підлітка до дорослого життя. Між тим, наявність навіть найглибших знань у молодій людини з різних наук без превалювання в неї духовного начала може нанести нещадної шкоди як самій особистості, так і суспільству в цілому.

Але ігнорування внутрішнього світу дитини й прагнення „нафарширувати” учня купою знань є не єдиною проблемою в межах загальноосвітніх навчальних закладів, що тим чи іншим чином негативно позначаються на стані соціального здоров'я школярів. Не менш важливою проблемою у зазначеному контексті, як зазначалось вище, є недостатня спрямованість педагогів на використання існуючого потенціалу предмету стосовно формування соціального здоров'я учнів, а також використання застарілих методів навчання, які у теперішній час не спрацьовують, не зацікавлюють належним чином учнів, відвертають від навчальної інформації.

Серед причин такого становища, на нашу думку, можна вважати невинуватим низький рівень положення у суспільстві сучасного педагога, що також можна вважати достатньо суттєвою проблемою у контексті соціального здоров'я учнів, оскільки її наслідки, перш за все, позначаються на школяреві, зокрема, на стані його соціального здоров'я. У Державній програмі „Вчитель” зазначається, що сама професія вчителя дедалі втрачає престиж. Відмічається невідповідність між суспільною роллю і соціальним статусом педагога [160, с. 2]. Це, у свою чергу, не сприяє популярності професії вчителя. Як наслідок, більшість талановитої, у педагогічному контексті, молоді не прагнуть набувати педагогічної спеціальності, не зважаючи на наявні здібності до виховання дітей. Низька зарплатня вчителя змушує також багатьох (часто

кращих) випускників педагогічних ВНЗ шукати іншу професію, що особливо стосується педагогів-чоловіків, які повинні забезпечувати власну сім'ю матеріальним достатком. Відсутність конкуренції серед випускників при влаштуванні до загальноосвітніх навчальних закладів змушує директорів шкіл брати на роботу та утримувати будь-якого випускника, навіть якщо він у процесі проведення уроків не демонструє жодної схильності до цієї професії. Особливо погане становище в цьому плані у селищах, селищах міського типу та маленьких містах. Так, наприклад, у селищах один вчитель викладає окрім свого предмету ще декілька (вчитель української мови і літератури викладає фізичну культуру, працю та основи здоров'я). Таке положення є вкрай небезпечним, оскільки викладання, наприклад, фізичної культури без відповідної підготовки може не тільки не сприяти фізичному розвитку та зміцненню здоров'я дитини, але й значно шкодити їй, призводити до неправильних дій організації навчального процесу, до травматизму дітей, сприяти виробленню в учнів небажання займатись фізичною культурою тощо. Це ж стосується всіх предметів, відповідно до яких вчитель не має необхідної підготовки.

Разом з тим, невідповідність викладання вчителем предметів стосовно зазначеної в дипломі кваліфікації не є головною проблемою середньої освіти. Серед проблем, пов'язаних з вихованням дітей, у тому числі формуванням соціального здоров'я учнів, можна вказати невідповідність окремих учителів до самої педагогічної спеціальності взагалі. Підтвердженням цього є думка Н. Каньоса, який зазначає, що молоді люди не завжди обирають вищий педагогічний навчальний заклад за покликом серця, а зарахування в навчальний заклад не завжди відбувається за успішністю абітурієнтів при вступі, бо в ці процеси втручаються різні фактори. Тому, перед освітою стоїть серйозна проблема: за відсутності або недостатнього розвитку у студента внутрішньої мотивації до обраного фаху забезпечити запити практики компетентними

фахівцями-професіоналами, здатними у майбутньому успішно вирішувати основні завдання формування та розвитку наступних поколінь [214]. Натомість, як справедливо наголошують І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос та інші, нині місія вчителя є особливо значущою, оскільки у наш час досить виразно позначився небезпечний для долі цивілізації розрив між технічною підготовкою людини і рівнем її соціальної свідомості, її моральності [375, с. 12]. На жаль, нині проблемі невідповідності вчителя високому званню „педагог” майже не приділяється увага у вітчизняному науковому середовищі, не зважаючи на те, що у зазначеному контексті існує безліч проблем і, відповідно, таких вчителів. Між тим, саме вчителі, які не мають до педагогічної діяльності будь-якої схильності, наносять багато шкоди учням. Головне тут полягає навіть не в тому, що вчитель не може навчити предмету, який викладає, а в тому, що своєю поведінкою він відвертає дітей від навчання, приниженням та образами в бік дітей, несправедливим оцінюванням, прискіпливим відношенням до окремих учнів сприяє зародженню в дитини комплексу неповноцінності, „завдяки” якому дитина часто протягом усього свого життя не може від них позбавитись.

Таким чином, не зважаючи на те, що загальноосвітні навчальні заклади, дійсно, мають величезний потенціал у контексті формування соціального здоров'я дітей та підлітків, на сьогодні школи не використовують його належним чином.

Розгляд наявних проблем у контексті виховання соціально здорових учнів дозволяє нарешті перейти до характеристики процесуальної складової запропонованої моделі в межах загальноосвітніх навчальних закладів. Разом з тим, наголосимо, що в даному випадку ми розкриємо лише загальні аспекти в контексті вищезазначеного, оскільки більш ретельно ці питання характеризуємо в наступних підрозділах (див. парагр. 3.4 - 3.5).

Отже, забезпечення формування соціального здоров'я учнів основної школи в загальноосвітніх навчальних закладах, на нашу думку, має відбуватись через комплекс відповідних дій, серед яких найважливішими є наступні:

1. Передбачення (Типовими навчальними планами загальноосвітніх навчальних закладів) збільшення кількості годин на вивчення предметів взагалі, а також окремих тем зокрема, що прогнозують виховання соціально здорових школярів (розширення тематики для ознайомлення учнів з питаннями, пов'язаними з підготовкою до дорослого життя, спрямованість на повну реалізацію у суспільстві тощо). Надання практичної спрямованості навчальним предметам „Основи здоров'я” та „Етика”, у змісті яких на теоретичному рівні частково передбачено розкриття питань, що стосуються соціального здоров'я підлітків у контексті набуття мінімально необхідного досвіду щодо соціальної поведінки, соціальної адаптації, соціальної активності та соціального розвитку.

2. Виявлення та реалізація наявного потенціалу навчальних предметів гуманітарного циклу (історія, філологічні дисципліни), природничо-математичного циклу (біологія, математика, хімія, інформатика тощо) та дисципліни оздоровчого спрямування (фізична культура, основи здоров'я) у контексті формування соціального здоров'я школярів.

3. Переорієнтування загальноосвітніх навчальних закладів (на практиці) з освітянсько-виховної на виховничо-освітянську модель шкільної освіти, відповідно до якої передбачається викладання предметів у школі з орієнтування переважно на виховання особистості, а не на виключно „фаршування” її купою складної (часто непотрібної) інформації.

4. Здійснення комплексу дій як на державному рівні, так і на рівні керівництва ВНЗ, що готують та перепідготовляють педагогічні кадри, зокрема, ввести до вступаючих на педагогічні спеціальності обов'язкове тестування у контексті виявлення в абітурієнтів схильності до педагогічної професії, стану моральності та відповідальності за життя та здоров'я оточуючих; переймати

кращий досвід розвинених країн у контексті підготовки майбутніх учителів до організації навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах, що сприяє підвищенню рівня соціального здоров'я підростаючого покоління; здійснювати дослідження стосовно виявлення досвіду педагогів-практиків минулих поколінь щодо формування соціального здоров'я шкільної молоді.

Отже, як видно з моделі, зазначені соціальні інститути мають тісно взаємодіяти один з одним, доповнюючи один одного в контексті формування соціального здоров'я підростаючого покоління.

Вищезазначене дозволило сформулювати такі висновки:

1. У теперішній час в Україні продовжує зберігатись стійка тенденція у контексті погіршення стану здоров'я населення взагалі, дітей та учнівської молоді зокрема. Особливої актуальності набувають питання соціального здоров'я підростаючого покоління, що, перш за все, обумовлюється недостатньою готовністю підлітків до дорослого життя, низьким рівнем статевої поведінки, проявами жорстокості до людей та тварин, правовою безвідповідальністю, зниженням цікавості до власного майбутнього, викривленим розумінням сенсу життя тощо.

2. Виправлення реально створеної ситуації у контексті соціального здоров'я молоді вимагає виявлення існуючих на сьогодні найбільш суттєвих проблем формування соціального здоров'я підростаючого покоління в сфері функціонування найбільш впливових соціальних інститутів у зазначеному аспекті, до яких ми відносимо: ЗМІ, родину, позашкільні заходи (із фізичної культури і спорту), родина, загальноосвітні навчальні заклади.

3. Однією з надзвичайно важливих соціальних інститутів, що впливають на формування соціального здоров'я підлітків, є ЗМІ. Особливе місце в зазначеному контексті посідає телебачення, яке у своїй сукупності наносить значної шкоди стану соціального здоров'я підлітків, сприяючи в тому числі

виникненню певних відхилень у зазначеному контексті за рахунок демонстрації реклам алкогольних напоїв, окремих реклам, а також „реаліті шоу”, що пропагують асоціальну поведінку, показ окремих художніх фільмів з відвертими сценами, демонстрацією знущань над людиною, проявами агресії, жорстокості тощо. Значний вплив на стан соціального здоров'я підлітків здійснюється через Інтернет, який полягає у розширенні доступу до порнографічних сайтів, перегляду записів знущання над людиною та тваринами, затягування підлітків у сучасні субкультури тощо.

4. Серед існуючих на сьогодні соціальних інститутів, які мають позитивно впливати на формування соціального здоров'я сучасної молоді, є сфера фізичного виховання та спорту. Нині зазначена сфера перебуває у кризовому стані, що виявляється в масовій комерціалізації фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності, зменшенні різноманітних секцій та можливостей займатись у них учнівській молоді. Таким чином, недостатність заповнення досугової діяльності негативно позначається на стані соціального здоров'я підлітків.

5. Надзвичайно важливе значення у формуванні соціального здоров'я підлітків відіграє сім'я. Дослідження статистичних даних у зазначеному напрямі переконує у поганому становищі більшості сучасних сімей, що, безперечно, позначається на стані соціального здоров'я дітей та підлітків. У теперішній час більшість батьків уникають бесід з власними дітьми у контексті статевого виховання, не прищеплюють дітям навичок здорового способу життя (навпаки, часто власним негативним прикладом долучають до паління та вживання алкогольних напоїв), мало часу присвячують спільному проведенню часу, іграм (у тому числі рухливим іграм) тощо.

6. Аналізуючи діяльність загальноосвітніх навчальних закладів (ЗОНЗ) в контексті формування соціального здоров'я школярів, можна виділити декілька основних проблем на різних рівнях: на рівні держави та ВНЗ – недостатність

реальних дій, спрямованих на підвищення престижу педагогічної професії; відбір до педагогічних ВНЗ студентів за наявністю відповідних здібностей та нахилів у зазначеному контексті; недостатня спрямованість змісту більшості предметів у контексті підготовки школярів до дорослого життя (зокрема до подружнього життя, орієнтації в сфері правильного вибору професії, використання отриманих знань у дорослому житті тощо); на рівні ЗОНЗ – формалізація позакласної роботи стосовно формування у підростаючого покоління соціального здоров'я; недостатність використання оздоровчого потенціалу загальноосвітніх навчальних закладів; непропорційність інтелектуальної та фізичної праці учнів (розумова перевантаженість); занепад фізкультурно-оздоровчої роботи у позанавчальний час (в межах ЗОНЗ), орієнтація предметів переважно на озброєння школярів знаннями з окремої дисципліни; на рівні педагогів: відсутність спрямованості на використання потенціалу навчальних дисциплін у сфері формування соціального здоров'я школярів; слабка орієнтація на використання інноваційних пошуків навчання, а також користування активними формами та методами навчання; недостатня спрямованість на розвиток творчих здібностей особистості; превалювання авторитарного стилю; недостатня спрямованість на навчання учнів використовувати набуті знання та вміння у реальному житті і т.д.

7. Проведений аналіз стану соціального здоров'я, а також стан спрямованості окремих соціальних інститутів у зазначеному контексті, дозволив виявити прямо пропорційну взаємозалежність функціонування таких соціальних інститутів, як: ЗМІ, родина, позашкільна діяльність, загальноосвітні навчальні заклади з реальним станом соціального здоров'я молоді.

8. Вирішення існуючих нині проблем потребує створення моделі формування соціального здоров'я підлітків у сучасному соціумі. Запропонована авторська модель передбачає тісну взаємодію найбільш впливових соціальних інститутів у контексті соціального здоров'я молоді. До таких соціальних

інститутів входять: ЗМІ (реалізує свої можливості завдяки більш широкому впровадженню телепередач соціального спрямування, а також знищення реклами, що передбачають агітацію до вживання алкогольних напоїв, відміна трансляцій фільмів, що розбещують молодь, провокують жорстокість тощо); родина (зкладається фундамент соціального здоров'я дитини, підтримується та підвищується його стан за рахунок оздоровчої, інтелектуальної та досугової діяльності); позашкільна діяльність (фізична культура і спорт створюють умови до залучення молоді до досугової діяльності, надають широкі можливості у контексті організації масовості в сфері фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності); загальноосвітні навчальні заклади (формування соціального здоров'я підлітків має відбуватись завдяки виявленню та відповідній реалізації наявного потенціалу навчальних предметів гуманітарного циклу (історія, філологічні дисципліни), природничо-математичного циклу (біологія, математика, хімія, інформатика й ін.) та дисциплін оздоровчого спрямування (фізична культура, основи здоров'я).

9. Таким чином, визначення основних проблем у контексті формування соціального здоров'я школярів, а також створення моделі виховання соціально здорових школярів у соціумі презентує підґрунтя щодо вирішення завдань нашого дослідження.

Отже, розглянувши загальні аспекти функціонування моделі формування соціального здоров'я учнів основної школи, у наступних підрозділах пропонуємо більш детально присвятити увагу, по-перше, виявленню потенціалу навчальних предметів гуманітарного й природничо-математичного циклів, дисциплін оздоровчого спрямування (фізична культура, основи здоров'я) у контексті формування соціального здоров'я школярів (див. параг. 2.4) та розкриттю шляхів удосконалення системи середньої освіти в цілому в ракурсах виховання соціально здорових учнів у межах загальноосвітніх навчальних закладів (див. параг. 2.5).

2.4. Визначення потенціалу шкільних предметів у контексті формування соціального здоров'я підлітків

До сьогодні переважна більшість вчителів-практиків ставлять за мету виключно озброїти учнів знаннями зі свого предмету, навіть не замислюючись над тим, що за умови його правильного використання можна впливати й на підготовку школярів до дорослого життя у складному нині соціумі з його вадами та недоліками. На нашу думку, сучасний учитель повинен не тільки сліпо слідувати програмі предмету, але й уміти використовувати його можливості у контексті формування соціального здоров'я особистості, всіляко прагнути підготовці підлітка як до дорослого життя в недалекому майбутньому, так і нині, враховуючи складний віковий період підлітка. Важко не погодитись з Т. Бойченко, яка, говорячи про потребу виховання здорових школярів, взагалі в межах загальноосвітніх навчальних закладів, наголошує на необхідності наповнення здоров'язберігаючим змістом усіх, без винятку, шкільних предметів, використання можливостей міжпредметних зв'язків, насамперед., предметів людинознавчого циклу, які формують у дітей необхідні знання щодо можливостей людського організму, людської психіки, розвивають уміння і навички здорового та безпечного способу життя. Автор зазначає, що йдеться про валеологізацію змісту освіти, зокрема, про розвантаження навчальних програм від надмірного обсягу матеріалу, тиску на дитячу пам'ять, зменшення статичного навантаження на м'язову систему учнів тощо [76].

Мета даного параграфу полягає у розкритті можливостей навчальних предметів загальноосвітніх навчальних закладів стосовно формування соціального здоров'я підлітків, а також їх взаємодії на основі міжпредметних зв'язків у зазначеному контексті. Таким чином, формування соціального здоров'я учнів основної школи може відбуватись за пропонованою нами

моделлю (див. рис. 2.21.), що передбачає виховання соціально здорових підлітків за рахунок використання потенціалу відповідних шкільних предметів.

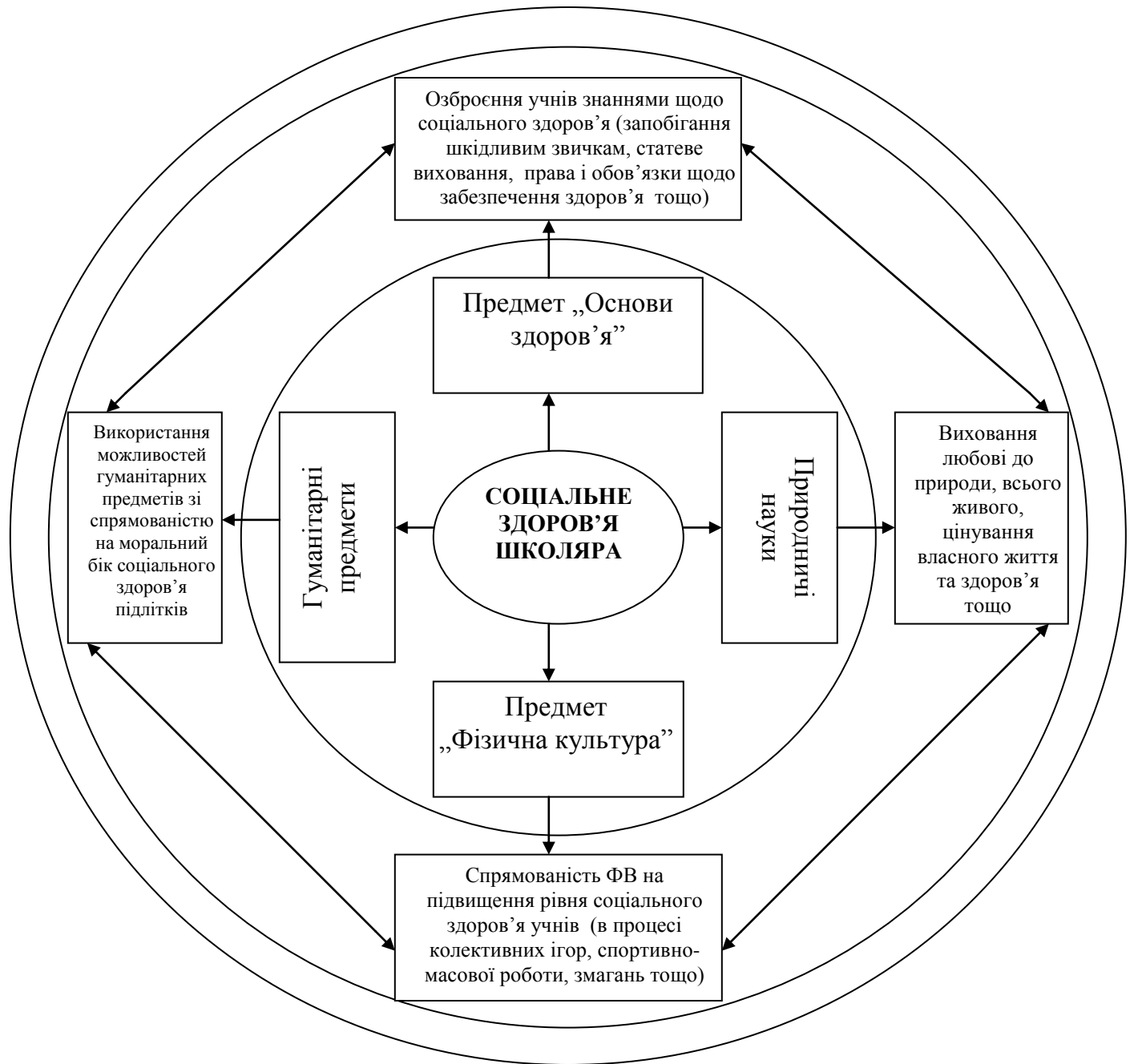


Рис. 2.21. Модель формування соціального здоров'я школярів в загальноосвітніх навчальних закладах

Отже, спробуємо стисло розкрити можливості предметів загальноосвітніх навчальних закладів у контексті формування соціального здоров'я підлітків на прикладах окремих дисциплін. Важливе місце в контексті формування

соціального здоров'я підлітків, на нашу думку, посідає шкільний предмет „Фізична культура”. Так, у пояснювальній записці навчальної програми зазначається, що основна мета предмета „Фізична культура” полягає в формуванні фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я школярів... [494]. Аналіз навчальної програми предмету дозволив нам з'ясувати, що формування соціального здоров'я підлітків цілком можливе за умови спрямованості навчання на встановлення та закріплення дружніх стосунків з однолітками, підвищення їх відповідальності за безпеку оточуючих людей, самовдосконалення учнів тощо (див. рис. 2.22.).

Специфіка навчального предмету, особливо його практична частина, як ніяка інша дисципліна дозволяє впливати на зародження та закріплення дружніх стосунків між підлітками за умови вмілого використання її потенціалу. У попередній параграфі уже згадувалось про особливості підліткового віку, що також стосується їх взаємовідносин з однолітками (однокласниками).

Суттєвого значення щодо впливу на взаємовідносини між підлітками відіграють спортивні ігри (футбол, гандбол, баскетбол, волейбол). Зазначені спортивні ігри, що передбачені програмою з навчальної дисципліни „Фізична культура”, характеризуються, перш за все, командною грою. Враховуючи цю обставину, учитель має постійно наголошувати учням на важливості поважного та толерантного ставлення один до одного. Правильно організовані спортивні ігри, з уважним розподілом підлітків на команди часто об'єднує навіть тих учнів, у яких спостерігались недружні відносини. Поважне ставлення до суперників, жага перемоги, чітке дотримання правил гри, виключно спортивна поведінка – усе це, беззаперечно, позитивно впливає на формування соціального здоров'я підлітка.

Важливе місце у зазначеному контексті посідає застосування рухливих ігор, що передбачають взаємовиручку та більш тісну взаємодію підлітків. У практиці фізичної культури в школі рухливі ігри переважно застосовуються в молодших

класах. Вони не вимагають складних технічних умінь та навичок від учнів. Крім того, рухливі ігри не тільки забезпечують отримання учнями оптимальної кількості рухів на уроці, але й значно підвищують емоційний стан особистості.

На наш погляд, рухливі ігри мають широко застосовуватись і в основній школі, оскільки за умови вмілого їх застосування можна не тільки сприяти підвищенню психоемоційного стану підлітків, що є достатньо важливим у теперішніх умовах, превалюванням негативу з екранів телебачення, комп'ютерних ігор тощо, але й сприяти розкутості учнів, зняттю внутрішнього напруження, відчуттю радості дитинства тощо.

Значний потенціал у фізичної культури можна відзначити стосовно виробленню в підлітків відповідальності за життя та здоров'я оточуючих людей. Так, розділ предмету „Гімнастика” передбачає оволодіння учнями певними практичними уміннями стосовно виконання окремих елементів і комбінацій на снарядах та акробатичних вправ. Оволодіння більшістю гімнастичних елементів з метою полегшення у його виконанні і засвоєнні та уникненні травматизму потребує обов'язкового страхування учня, який виконує той чи інший гімнастичний елемент. Сприяти підвищенню відповідальності за життя і здоров'я іншої людини, а, відповідно, і формуванню в учнів соціального здоров'я цілком можливо завдяки залученню підлітків до страхування своїх однокласників. У зв'язку з цим, бажано, щоб підлітків долучали до страхування своїх товаришів, починаючи з молодшого підліткового віку (наприклад, при оволодінні такими акробатичними, відносно не складними, елементами, як „перекид назад”, „міст” і т.д.). Таким чином, учень, який разом з учителем здійснює страхування (навчається страхувати), починає розуміти власну відповідальність за здоров'я підлітка, який виконує вправу. Це, у свою чергу, сприяє зближенню підлітків одного з одним, а також виховує розуміння, що від нього (підлітка), від його правильних дій, від готовності підтримати іншу людину, допомогти їй, може залежати здоров'я чи навіть життя іншої людини.

Залучення учнів до страхування при виконанні гімнастичних вправ на снарядах та акробатичних вправ формує довірливе ставлення підлітків один до одного, виховує почуття взаємодопомоги. Достатньо важливим у зазначеному контексті є також прагнення вчителя до залучення більш технічно підготовлених учнів допомагати слабшим одноліткам у засвоєнні гімнастичних та інших вправ, у тому числі, і технічних елементів зі спортивних ігор. Відомо, що оволодіння тим чи іншим технічним елементом з будь-якого виду спорту відбувається не однаково швидко всіма, без виключення, школярами. Тим, більш, що в класі навчаються учні з різною конституцією тіла (яка являє собою схильність до окремих видів спорту, наприклад, у гімнастиці вирашним є маленький зріст, а в баскетболі – високий і т.д.), різним фізичним та функціональним станом тощо. І, відповідно, з кожного розділу навчальної дисципліни (чи то футбол, легка атлетика, гімнастика, гандбол і т.д.) окремі учні швидше оволодівають технічними вмінням від інших. Таким чином, уміле використання цієї обставини також може позитивно впливати на формування соціального здоров'я підлітків, оскільки більш тісно відбувається спілкування між учнями на засадах довіри, бажання допомогти тощо.

Учень, який здійснює допомогу конкретному учневі, відчуватиме свою потрібність у суспільстві, у той час, як підліток, якому надається допомога однолітком, відчуває, що він є повноцінним членом суспільства, колективу класу тощо. Фізична культура має надзвичайно високий потенціал і в ракурсі самовдосконалення учнів, що є також достатньо важливим у формуванні соціального здоров'я підлітків. Самовдосконалення підлітків цілком виправдано може відбуватись за умови організації здорової конкуренції у досягненні спортивних та оздоровчих результатів.



Рис. 2.22. Формування соціального здоров'я школярів у рамках навчального предмету „Фізична культура”

Так, наприклад, викладаючи навчальний предмет у спеціальній медичній групі, учитель має вмотивувати перед учнями певний стимул у контексті відновлення та зміцнення здоров'я. Таким стимулом можуть бути додаткові бали щодо загального оцінювання результату діяльності учня з фізичного виховання, а саме, відсутність або зменшення відповідно до попереднього року навчання кількості захворювань на ОРВІ оцінюється додатковим балом. Це стосується й зменшення кількості загострень на захворювання відповідно встановленого діагнозу, а також зменшення або відсутність прояву супутніх захворювань. Таким чином, для підлітків додатковим стимулом до використання можливостей фізичної культури у контексті відновлення та зміцнення власного здоров'я може слугувати оцінювання таких досягнень кожним окремим учнем. Подібний підхід сприятиме залученню до власного оздоровлення навіть тих школярів, які взагалі негативно ставились до занять фізичною культурою, оскільки на прикладі своїх товаришів вони бачитимуть реальні зміни в стані їх здоров'я під дією занять фізичними вправами та іншими засобами фізичного виховання. У свою чергу, здорова конкуренція у зазначеному аспекті сприятиме підвищенню рівня соціального здоров'я учнів, віднесених до спеціальної медичної групи, оскільки, такий підхід дозволяє підлітку відчувати себе переможцем, перш за все, над самим собою, можливість досягнення певних результатів відносно власного здоров'я, що, беззаперечно, сприятиме підвищенню рівня їх самооцінки, віри у власні сили та можливості, спонукатиме ставити перед собою мету й досягати її, стати підґрунтям для більш повної реалізації себе у суспільстві. Важливе місце у формуванні соціального здоров'я учнів також посідає позакласна та позашкільна фізкультурно-оздоровча діяльність. Участь у змаганнях на рівні шкіл, міст, області та навіть країни ще більше сприяють адаптуванню підлітків до дорослого життя, розширюють коло друзів, встановлюють контакти з іншими школярами та учнівською молоддю тощо. Таким чином, при вмілому

використанні наявного потенціалу навчальної дисципліни „Фізична культура” можна цілком впливати на формування соціального здоров’я сучасного підростаючого покоління.

Як зазначалось вище, достатньо важливе місце у зазначеному напрямку можуть посідати гуманітарні предмети. Серед яких суттєве значення відіграють **філологічні** дисципліни. Як видно на рисунку (див. рис. 2.23.) формування здоров’я підлітків у рамках філологічних дисциплін (наприклад, українська література) може відбуватись за рахунок наступного: використання в зазначеному напрямку українського фольклору, використання творчості видатних українських поетів та письменників, написання творів на соціально важливі теми і т.д.

Значне місце для кожної країни займають традиції та звичаї її народу, що накопичувались століттями. Фольклор – являє собою, перш за все, народну, частіше, усну творчість, що відображається у поезії, піснях, казках, іграх, музиці тощо. В українському фольклорі часто оспівуються проблеми, які тим чи іншим боком стосуються й проблем соціального здоров’я українця минулих часів. Використовуючи український фольклор, цілком можливо привертати увагу учнів до соціальних проблем минулого, виховувати в учнів любов до Батьківщини, матері і батька, коханої дівчини, оточуючих людей, природи, своєї країни тощо.

Не менш важливе значення у формуванні соціального здоров’я підлітків можуть посідати твори видатних українських письменників. Використовуючи зміст літературних творів, важливо наголошувати на відмінностях функціонування багатьох сфер суспільного життя того часу від нинішнього. Особливого значення, як і у випадку з використання фольклору, може займати привертання уваги школярів на прикладах героїв лірики, епосу, драми відношення наших пращурів до праці, любові до природи, рідної країни, людей, життя тощо. На прикладах окремих творів, важливо зосередити увагу учнів на

соціальних проблемах того часу, а також підкреслити бажання українців бути вільними, свободолюбними, здатними відстоювати правду, боротись за демократичність тощо.

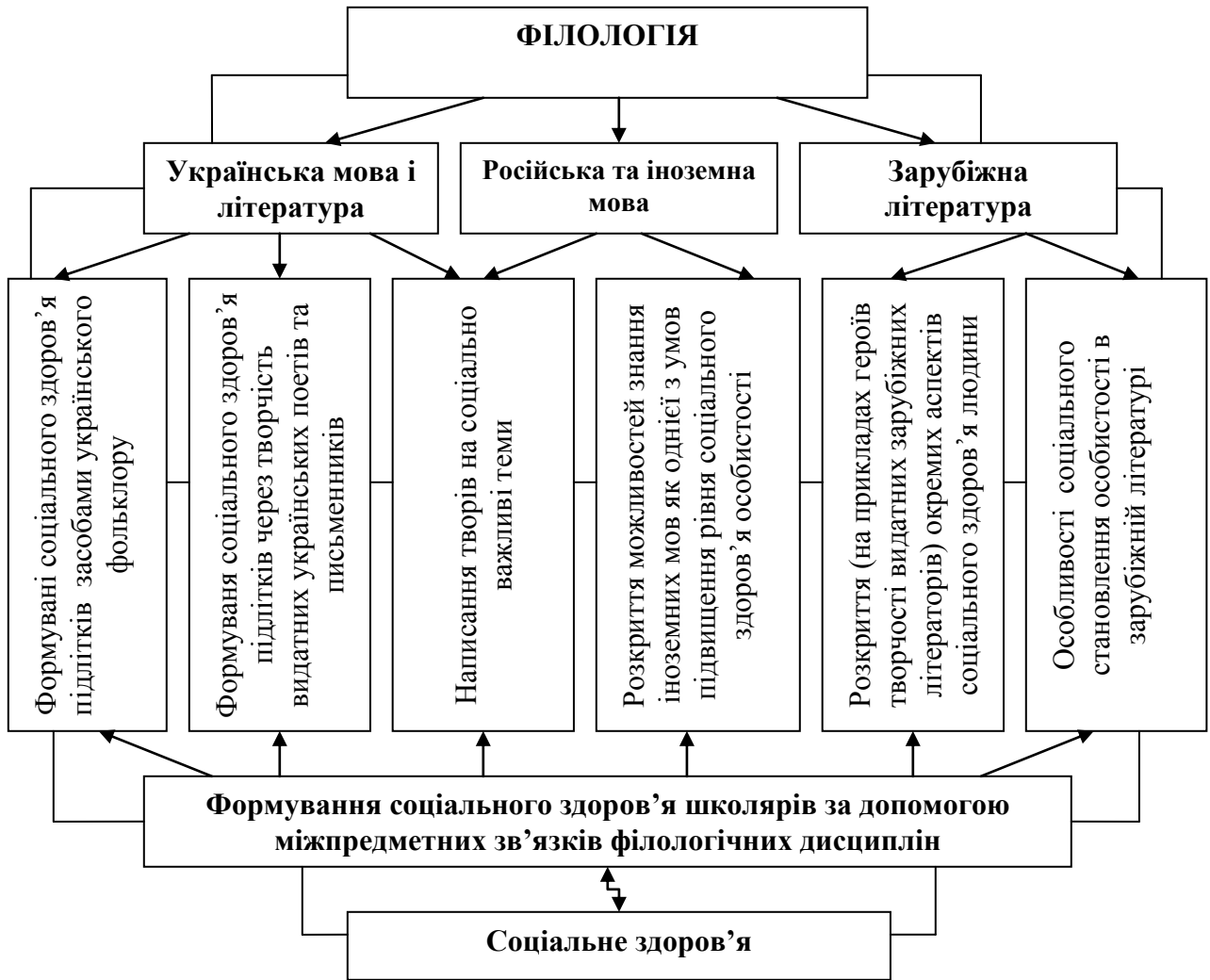


Рис. 2.23. Формування соціального здоров'я учнів основної школи в процесі вивчення філологічних дисциплін

У процесі вивчення навчальної дисципліни „Українська мова” також цілком можливо, на наш погляд, сприяти формуванню соціального здоров'я підлітків за рахунок написання творів на соціально важливі теми. Переважно це теми, що потребують привернення уваги підлітків як до проблем окремої людини, так і суспільства в цілому, розкривають їх значущість та актуальність

вирішення. У теперішній час в Україні до таких тем, на жаль, можна віднести наступні: проблема дитячого алкоголізму; проблеми знуцання (насилля та жорстокості) у родині; сексуальне рабство; безнаказаність людей, які мають великі статки та високе службове положення; низький рівень правозахищення людини, питання мовної культури населення України; зниження у суспільстві проявів таких якостей, як: співчуття, доброта, любов та інших; прояви жорстокості серед сучасної молоді; розширення субкультур; торгівля людьми; низький рівень життя рядового українця; еміграція робочої молоді за кордон; ігрові автомати та залежність від них тощо. Написання творів стосовно наведених та інших не менш важливих тем, дозволить учням більш глибоко зануритись у конкретну проблему. Висловлюючи власну думку з приводу зазначеної проблеми, в учня з'являється можливість відчутти не тільки її реальне існування й необхідність її подолання, але й побачити себе людиною, від якої щось залежить у її вирішенні. Таким чином, використовуючи можливості навчального предмету „Українська мова” цілком можливо ще більше привернути увагу підлітків до існуючих у теперішній час проблем, що стосуються кожного з них як громадянина своєї країни. Серед філологічних дисциплін можна також використовувати в зазначеному напрямку потенціал навчальних предметів „*Російська мова*”, „*Іноземна мова*” та „*Зарубіжна література*”. Вище ми вказували на актуальності використання філологічних дисциплін у формуванні соціального здоров'я підлітків на прикладі навчального предмету „Українська література”. Подібним чином можуть розкриватись проблеми соціального здоров'я особистості у творах близьких та дружніх нам слов'янських країн, а також інших країн.

Вивчення іноземної мови також має відповідний потенціал у формуванні соціального здоров'я підростаючого покоління. З пояснювальної записки навчальної програми видно, що головна мета навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах полягає у формуванні в учнів

комунікативної компетенції, базою для якої є комунікативні уміння, сформовані на основі мовних знань і навичок. Розвиток комунікативної компетенції залежить від соціокультурних і соціолінгвістичних знань, умінь і навичок, які забезпечують входження особистості в інший соціум і сприяють її соціалізації в новому для неї суспільстві [209]. Вищезазначене свідчить про те, що не варто применшувати значення іноземних мов у формуванні соціального здоров'я учнів. Так, саме іноземні мови розширюють можливості спілкування як у своїй країні (наприклад, за допомогою Інтернету спілкуючись з учнями зарубіжних країн з різних питань, розширюючи таким чином коло своїх друзів), так і за її межами (прийняття участі у міжнародних конкурсах, олімпіадах тощо).

Як і у випадку з українською мовою, підлітків також можна залучати до соціальних проблем зарубіжжя. Ознайомлення з соціальними проблемами інших розвинених країн дозволить учням по-іншому поглянути на проблеми своєї країни, розширювати уявлення щодо досвіду їх вирішення тощо. Таким чином, починаючи вже з молодшого підліткового віку, учням можна пропонувати для перекладу відповідно віку інформацію, що стосується індивідуального соціального здоров'я школярів зарубіжних країн. Усе це та багато іншого можна реалізовувати завдяки філологічним дисциплінам у контексті формування соціального здоров'я підлітків.

Важливе місце у контексті формування соціального здоров'я школярів посідає навчальна дисципліна „Історія”, вивчення якої в загальноосвітніх навчальних закладах поділяється на *історію України* та *Всесвітню історію*. Відомо, що на кожному етапі розвитку цивілізації людства взагалі та України як держави, зокрема, людина переживала певне соціальне становлення. Оперуючи сучасним терміном „соціальне здоров'я”, аналізуючи його трансформацію роки та віки, завдяки навчальній дисципліні „Історія” можемо спостерігати за особливостями життя людини в різні епохи, виокремлювати особливості та відмінності стосовно суспільного та індивідуального соціального становлення

особистості. Зрозуміло, що термін „індивідуальне соціальне здоров'я” з'явився лише останніми роками. Використовуючи його на прикладах різних історичних етапів розвитку України, важко розкрити зазначений термін у всіх, без виключення, його компонентах (запропонованих нами до учнів підліткового віку), конкретних особистостей, які мешкали, наприклад, за часів Київської Русі. У зв'язку з цим, важливо, щоб при вивченні предмету „Історія” у школі в контексті заявленої нами проблеми, акцентувалася увага учнів на існуючі в ті чи інші історичні періоди соціальні проблеми, особливості соціального становлення простої людини, можливості підвищення рівня власного „соціального здоров'я” та спрямованості людей у зазначеному напрямі.

Акцентування уваги учнів на окремих аспектах соціального становлення людини минулих часів під час вивчення історії може позитивно впливати на розуміння підлітками значення підвищення власного рівня соціального здоров'я, маючи для цього безліч можливостей. Теперішні часи багато в чому відрізняються від минулих років у контексті можливостей підвищення власного рівня соціального здоров'я особистості. Якщо виділити найбільш епохальні етапи розвитку України, можна побачити достатньо суттєві відмінності від нинішнього часу в контексті презентованого аспекту.

Завдяки ознайомленню учнів з найбільш важливими для України етапами її розвитку та вмілих діях учителя, можна сприяти формуванню в учнів уявлення стосовно стану та окремих аспектів формування соціального здоров'я особистості й населення в цілому на конкретному історичному етапі становлення держави. Так, наприклад, вивчаючи часи Київської Русі (а саме суспільство та її культуру) доцільно зосередити увагу учнів на особливостях соціального устрою слов'ян. Особливе значення має віддаватись розкриттю особливостей розвитку „соціального здоров'я” серед козаків Запорізької Січі, оскільки сама їх поява (так званих „вільних людей”), устрій, дії, спрямування

тощо можуть багато чому навчити сучасних підлітків стосовно підвищення рівня власного соціального здоров'я.

Певне місце у контексті формування соціального здоров'я школярів займають Радянські часи, які можна поділити на декілька періодів. Саме в ці часи особливо помітно змінювалось ставлення до формування суспільної свідомості громадян СРСР взагалі, та соціального здоров'я школярів зокрема. Важливе місце у даному контексті відігравали піонерія та комсомол (громадські організації). Між тим, наврядчи їх можна сприймати як взірцеві. Навпаки, надмірна політизація, нав'язування особистості ідіологію партії комунізму (при цьому виключно комунізму, без будь яких альтернатив), на наш погляд, позначалась на соціальному здоров'ї учня більш негативно, ніж позитивно.

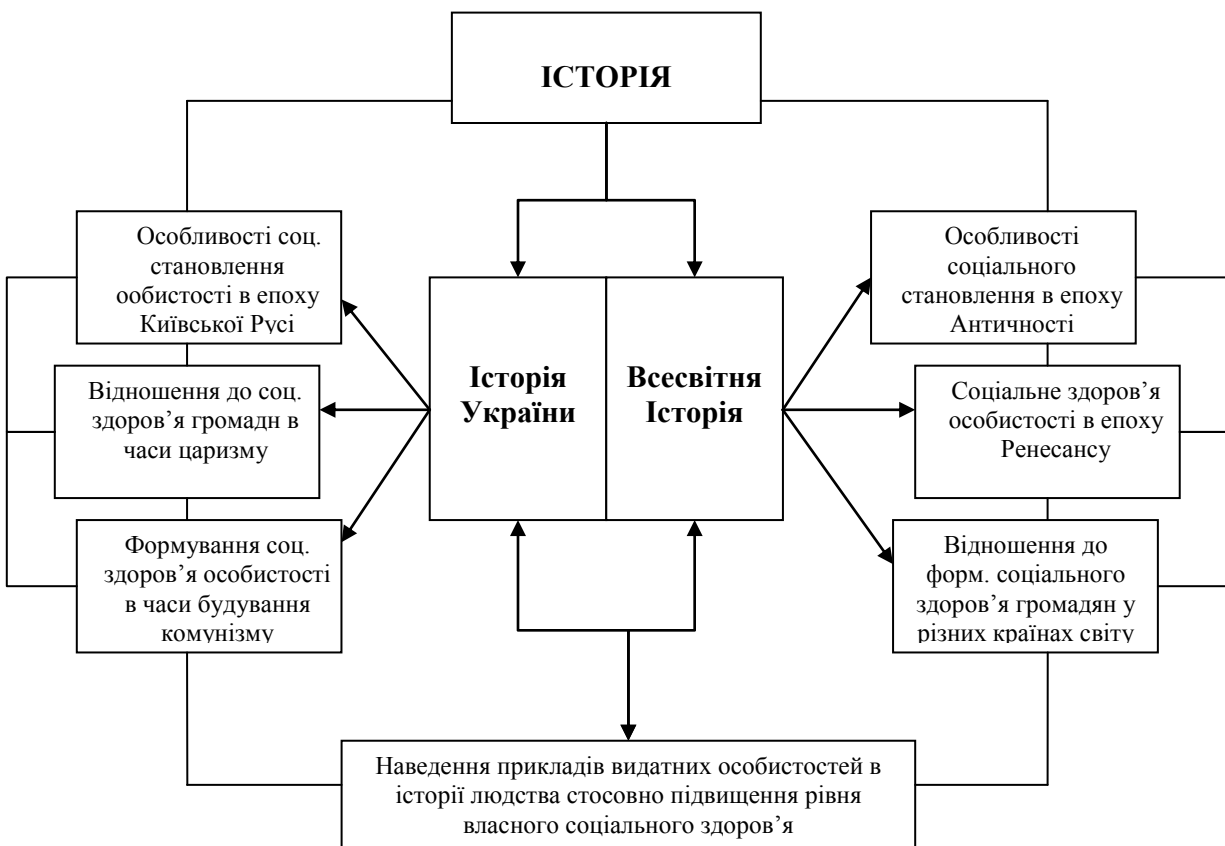


Рис. 2.24. Формування соціального здоров'я учнів основної школи в процесі вивчення навчального предмету „Історія”

Період Радянської влади привніс чимало гарного у напрямку виховання соціально здоров'я учнів. Маємо на увазі розвиток та пропагування серед молоді фізичної культури і спорту, розумне застосування якого, безумовно, має свої позитивні аспекти. Разом з тим, навіть в цьому випадку не обходилося без зовсім не виправданих та недолугих кроків. Наприклад, у спорті відомі факти, коли штучно запліднювали дівчат-спортсменок з метою гормональної перебудови в їх організмі й збільшення, на цій основі, енергетичних ресурсів, а потім після змагань примусово робились аборти. І це робилось лише з метою спортивних досягнень заради першості СРСР, повністю нехтуючи фізичним та соціальним здоров'ям особистості. До негативних впливів та проявів стосовно соціального здоров'я молоді радянських часів можна також виділити скутість (однотипність) мислення громадян, примусовість та насаджування у свідомості людини атеїстичних поглядів, суворі боротьба з релігією, надмірна боротьба за світову першість і т.д. Однак, навіть наводячи такі негативні приклади, при вмілому та об'єктивному викладанні предмету, цілком можливо впливати на бажання школярів підвищувати власний рівень соціального здоров'я, спонукаючи цінувати їх той час, в якому вони мають можливість зростати.

Співставляючи окремі аспекти відношення влади зазначених часів до формування соціального здоров'я школярів з теперішніми, дозволить сучасним підліткам на основі їх ретельного аналізу робити певні висновки стосовно сильних та слабких сторін того чи нинішнього часу, що, у свою чергу, дозволить цінувати існуюче та прагнути відновити втрачене.

Вироблення у підлітків уявлення про відношення до формування соціального здоров'я людини минулих часів можливе і завдяки викладанню *Всесвітньої історії*. Особливу цікавість у даному аспекті можуть відігравати часи Античності, епоха Ренесансу тощо. Доцільно також розглянути

відношення до формування соціального здоров'я громадян в різних країнах світу на окремих етапах їхнього становлення.

Особливе значення у формуванні соціального здоров'я особистості має посісти наведення прикладів видатних особистостей в історії людства стосовно підвищення рівня власного соціального здоров'я. Як відомо, в історії людства таких прикладів достатньо багато. Достатньо важливо, щоб на прикладах окремих видатних людей учитель зміг розкрити найбільш сильні сторони, що сприяли їх зростанню у контексті власного соціального здоров'я. Між тим, слід передбачити, щоб особистості, які наводяться як приклад, не мали спірних думок з боку істориків чи суспільства. Таким чином, вдало використовуючи потенціал навчального предмету „Історія”, учитель здатний привернути увагу підлітків до надзвичайно актуальних проблем соціального здоров'я молоді минулого та теперішнього, що, у свою чергу, спонукатиме учнів до більш уважного ставлення в контексті власного соціального становлення та соціального здоров'я населення в цілому.

Не менш важливе значення у формуванні соціального здоров'я підлітків посідають природничі дисципліни. Так, на заняттях з *математики* учнів можна залучати до вивчення статистичних даних, які мають відношення до соціального здоров'я особистості, і на основі їх отримання вирішувати запропоновану їм задачу. Це може відбуватись наступним чином, наприклад, спочатку школярі отримують завдання для самостійної роботи, виконання яких можливе за рахунок використання бібліотеки та мережі Інтернет. До таких завдань можна віднести наступні: „вивчіть статистику одружених та розлучених пар в Україні протягом п'яти останніх років”; „вивчіть співвідношення (у відсотках) наркоманів до загальної численності населення в Україні, а також зміну їх чисельності (у відсотках) за останні два-три роки”; „на основі аналізу звітів про охорону здоров'я дослідіть зміну кількості сучасних школярів, які ведуть

здоровий спосіб життя за останні п'ять років у динаміці”, „дослідіть динаміку стану здоров'я школярів за останні п'ять років” і т.д.

На основі отриманих даних учитель створює завдання для учнів, наприклад: „вирахуйте, яке співвідношення одружень та розлучень молодих пар буде через два-три роки, якщо ситуація в зазначеному напрямку залишиться незмінною”; „визначіть на скільки відсотків збільшиться кількість наркоманів через п'ять років, якщо кожного року їх кількість продовжуватиме збільшуватись на визначений вами відсоток (зафіксований на сьогодні)”; „дослідіть співвідношення між зміною кількості учнів, що ведуть здоровий спосіб життя та зміною стану здоров'я школярів за останні п'ять років” і т.д.

Таким чином, вирішення поставлених завдань вимагатиме від учнів не тільки чисто математичних дій, але й початково-дослідницьких, оскільки школярі мають спочатку знайти необхідний матеріал і добре його дослідити. Такий підхід, на нашу думку, є значно кориснішим, ніж отримання готової інформації від учителя стосовно окремих статистичних даних, що мають відношення до соціального здоров'я населення взагалі та особистості зокрема. Вивчення проблеми та виявлення за допомогою математичних задач тенденцій у контексті соціального здоров'я людини дозволить підліткам замислитись над наслідками теперішнього становища в багатьох сферах життєдіяльності людини. Це, у свою чергу, сприятиме виробленню в учнів активної позиції щодо формування власного соціального здоров'я.

Достатньо важливими для кожної людини є знання з *біології*. Саме завдяки цьому предмету школярі мають навчитись встановлювати гармонійні стосунки з природою на основі поваги до життя як найвищої цінності і всього живого як унікальної частини біосфери [72]. Формування соціального здоров'я підлітків немислиме без виховання в них любові до життя, природи, землі, на якій живемо, всього живого, що нас оточує. Викладаючи зазначений навчальний предмет, цілком можливо впливати на формування соціального здоров'я

підлітків через наголошення на важливості життя для людини, унікальності кожної людини, не зважаючи на однакову природу її тіла, і особливо на тому, що ми не маємо морального права забирати життя у будь-якої людини, знущатись над нею, зневажати тощо.

Саме у процесі вивчення біології важливо розкривати значущість для нас усього живого. Особливо бажано акцентувати увагу підлітків на відношенні до тварин, які нас оточують, а саме, на неприпустимості знущання над домашніми та дикими тваринами. Нині проблема диких, безпритульних собак є актуальною в Україні. Це, перш за все, пов'язано з тим, що державою не виділяється достатньо коштів на їх цивілізоване утримання, як це робиться в найбільш розвинених країнах Європи. У зв'язку з цим у суспільстві панує жорстокість над тваринами, що відображається в масових отруєннях при, яких тварина помирає у жорстоких муках. Погіршується ситуація тим, що сама молодь часто знущається над довірливими тваринами, поступово вбиваючи їх, при цьому знімаючи та викладаючи на сайти у Інтернет, що, у свою чергу, сприяє залученню інших підлітків до подібних дій. Майже не дивує те, що більшість громадян до таких дій ставиться байдужо й жодним чином не намагається протидіяти подібним вчинкам.

Враховуючи вищезазначене, украй важливим на заняттях з біології постає питання донести до учнів важливість життя чи то людини, чи то тварини, сприяти виробленню активної позиції в зазначеному контексті тощо.

У процесі вивчення інформатики також цілком важливо зосереджувати увагу підлітків на проблемах соціального здоров'я сучасної молоді. Викладаючи навчальний предмет, доречно озброїти учнів знаннями та уміннями, що б дозволяли створювати власні сайти в мережі Інтернет, на яких можна розміщувати розроблені соціальні проекти у контексті висвітлення важливих проблем, пов'язаних із соціальним здоров'ям населення взагалі та індивідуальним соціальним здоров'ям школярів зокрема. На заняттях з

інформатики корисним також буде розглянути питання, що розкривають особливості спілкування учнів в мережі Інтернет, уникаючи шахрайств та афер, а також шкоди для власного психічного та соціального здоров'я. У даному аспекті доцільно здійснювати міжпредметні зв'язки з навчальною дисципліною „Правознавство”. Важливо також ознайомити підлітків з особливостями роботи за комп'ютером, зберігаючи власне фізичне здоров'я. Це пов'язано з тим, що робота за комп'ютером негативно позначається на стані здоров'я людини, особливо дітей, що вимагає дотримання певних профілактичних та оздоровчих правил з метою зменшення цього впливу на дитину. Доречно також при викладанні навчального предмету „Інформатика” довести до учнів відомості щодо небезпеки занурення особистості у віртуальний світ взагалі та пристрасть до окремих комп'ютерних ігор (особливо у яких потрібно вбивати віртуальну людину) зокрема. Таким чином, учитель окрім озброєння учнів необхідними знаннями та уміннями з інформатики, сприятиме попередженню зниження рівня соціального здоров'я підлітків під впливом комп'ютерних ігор та Інтернету тощо.

Навчальний предмет „*Хімія*”, на перший погляд, не має прямого відношення до формування соціального здоров'я підлітків. Між тим, зазначений предмет також може додавати свій внесок у контекст виховання соціально здорових школярів. Так, наприклад, розглядаючи питання, передбачене навчальною програмою предмету для вивчення в 9 класах „етилену і ацетилену”, доцільним буде не тільки розкрити їх хімічні властивості, молекулярні та структурні формули тощо, а й зосередити увагу підлітків на процесі, що відбуваються при його потраплянні до організму як дорослої людини, так і дітей та підлітків. Важливим є також донести до учнів обґрунтування хімічних процесів, що викликають у людини залежність, використовуючи при цьому міжпредметні зв'язки з такими дисциплінами, як „біологією”, „основи здоров'я” та ін.

Це ж стосується й інших хімічних речовин, що призводять до звикання й відносяться сьогодні до, так званих, „шкідливих звичок”. На жаль, відсутність у школярів достатніх наукових знань стосовно наявності, наприклад, в цигарці кількості хімічних речовин (яких за різними даними налічується від 75 до 200) також сприяє безупинному масовому долученню підлітків до цієї вкрай небезпечної шкідливої звички. Саме за допомогою глибоких знань з хімії вчитель може впливати на свідомість учнів, таким чином, не тільки попереджуючи учнів про наслідки паління, але й сприяти відлученню багатьох підлітків від нього на ранніх етапах звикання.

Подібним чином зазначений навчальний предмет може розкривати хімічні властивості та їх вплив на здоров'я дитини наркотичних речовин. Не секрет, що більшість сучасної молоді недостатньо добре ознайомлені згубністю наркотичних речовин та їх дії на організм людини. Це, у свою чергу, певним чином також не сприяє вихованню в учнів утриманості від куштування наркотичних речовин. Саме за допомогою таких навчальних предметів, як хімія та біологія, потрібно донести до учнів зрозумілою і науково доступною мовою вироблення в людини механізмів залежності навіть при однократному долученню до окремих наркотичних речовин. Як бачимо, використання потенціалу зазначених предметів дозволить уберегти від навіть однократного прийняття наркотичних речовин підлітками, а це дозволить врятувати життя багатьох молодих українців.

Особливе місце у формуванні соціального здоров'я підлітків посідає навчальний курс „Основи здоров'я” (див. рис. 2.25.). Зміст навчального курсу побудовано за чотирма напрямками, що представлені в розділах програми для кожного класу: життя і здоров'я людини; фізична складова здоров'я; соціальна складова здоров'я; психічна і духовна складові здоров'я. Розділ „Соціальна складова здоров'я” передбачає вивчення наступних питань: права і обов'язки підлітків щодо збереження і зміцнення здоров'я;

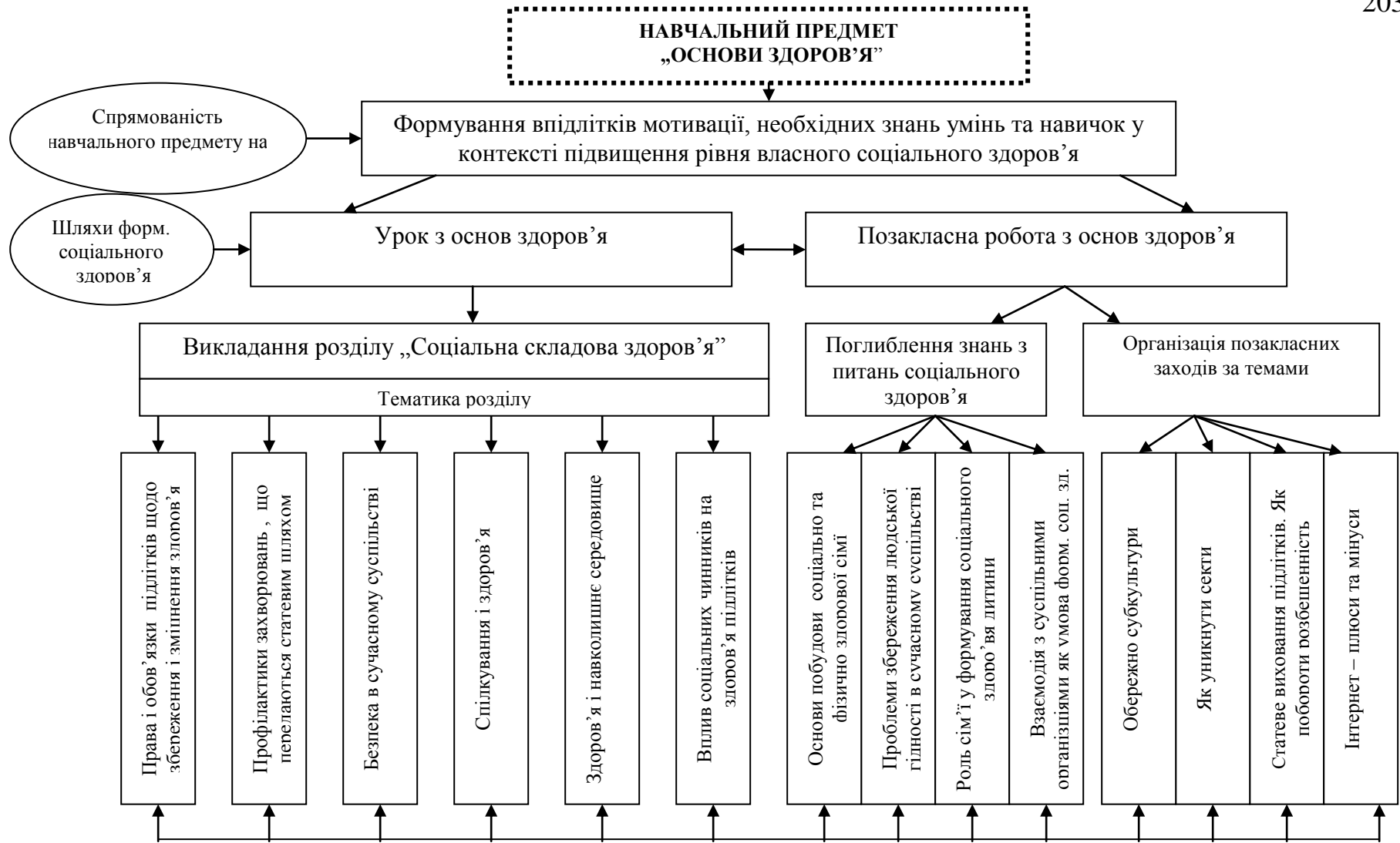


Рис. 2.25. Формування соціального здоров'я підлітків у рамках навчальної та позанавчальної діяльності інтегрованого курсу „Основи здоров'я“

профілактика ВІЛ-інфікування; безпечне докiлля i служби захисту населення; спiлкування i здоров'я та iншi [365]. Не зважаючи на те, що у нормативному документi зазначеного курсу передбачено ознайомлення з досить важливими питаннями, що сприяють формуванню соцiального здоров'я пiдлiткiв у рамках лише навчального предмету, достатньо складним постає завдання розкрити вище вказанi питання у повному обсязi. Переважно це пов'язано з тим, що на його вивчення вiдводиться недостатньо багато часу (1 година на тиждень). Бiльш того, роздiл „Соцiальна складова здоров'я” за браком часу не торкається багатьох iнших питань, що є вкрай необхідними у формуванні соцiального здоров'я школярiв. У зв'язку з цим, на нашу думку, у рамках зазначеного курсу бажано запропонувати учням такий матерiал, який би не тiльки дозволяв дитинi i забезпечити себе вiд будь-яких негативних проявiв суспiльного життя, але й надавав поштовх для виховання у пiдлiткiв прагнення до як найповнiшої реалiзацiї себе у соцiумi, починаючи зi шкiльних рокiв та продовжуючи у дорослому життi, формувати спроможнiсть адаптуватись у складному сучасному життi, виробляти вмiння пристосовуватись до соцiальної та матерiальної нерiвностi, зберiгати власну гiднiсть як у загальноосвiтнiх навчальних закладах, так i поза їх межами, орієнтувати на побудову взаємовiдносин пiдлiткiв на мiцному фундаментi зi спрямованiстю на створення власної родини. При цьому важливими питаннями, з нашої точки зору, є тi, що стосуються пiдготовки пiдлiткiв до вибору майбутньої дружини (чоловiка), уникаючи найбільш часто повторюваних сучасною молоддю помилок (вибiр дружини (чоловiка) виключно за матерiальним положенням чи статусом її (його) батькiв, орієнтацiєю лише на фiзичнi данi (краса, привабливiсть, короткий термiн часу знайомства до одруження тощо) i т.д.

Надзвичайно великий потенцiал у контекстi формування соцiального здоров'я пiдлiткiв вiдiграє позакласна робота з основ здоров'я. Саме в межах позакласної роботи з зазначеного iнтегрованого курсу в невимушенiй

обстановці вчитель може розкривати важливі питання, що тим чи іншим чином сприятимуть формуванню соціального здоров'я підростаючого покоління. Отже, у позакласній роботі з основ здоров'я доцільно розглянути наступні питання: основи побудови соціально та фізично здорової сім'ї; проблеми збереження людської гідності в сучасному суспільстві; роль сім'ї у формування соціального здоров'я дитини; взаємодію з суспільними організаціями як умову формування соціального здоров'я. Доцільним також є організація позакласних заходів за темами: як уникнути секти; статеве виховання підлітків; як побороти розбещеність; Інтернет – плюси та мінуси тощо.

Отже, як видно, кожен з представлених вище предметів має певний потенціал у контексті формування соціального здоров'я підлітків. Разом з тим, слід зазначати, що сам процес виховання соціально здорових учнів (використовуючи потенціал зазначених предметів) має здійснюватись за рахунок міжпредметних зв'язків. На рисунку видно (див. рис. 27), що в даному випадку міжпредметні зв'язки мають здійснюватись між гуманітарними і природничими дисциплінами, а також предметами оздоровчого напрямку „Фізична культура” та „Основи здоров'я”.

Отже, розглядаючи питання побудови та функціонування соціально та фізично здорової сім'ї, своє важливе місце може посісти кожний навчальний предмет, передбачений для вивчення учнів основної школи, що добре видно за допомогою рисунку (див. рис. 2.26.). Між тим, особливого значення тут набувають такі предмети, як: основи здоров'я, українська література, етика, правознавство, історія, фізична культура та навіть хімія.

Так, навчальною програмою з нового шкільного предмету „Основи здоров'я” [365] передбачено вивчення таких питань, як: основні функції сім'ї і громади щодо збереження здоров'я; обов'язки членів родини щодо збереження і зміцнення здоров'я; продовження роду як одне з основних призначень людини; репродуктивне здоров'я та інші. Важливість зазначених в програмі питань у

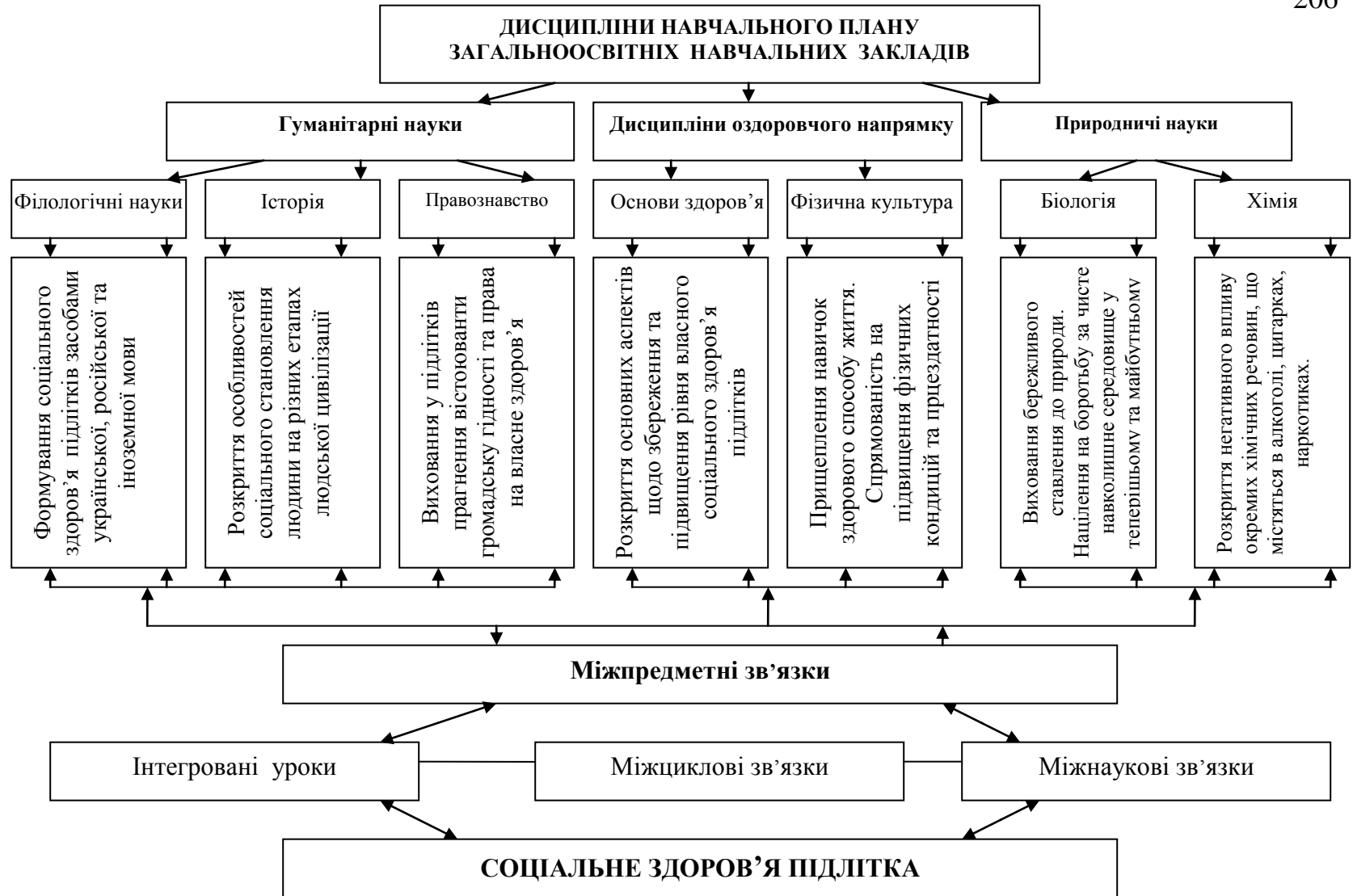


Рис. 2.26. Формування соціального здоров'я учнів основної школи за рахунок міжпредметних зв'язків окремих предметів навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів

контексті підготовки учнів до створення у майбутньому соціально та фізично здорової сім'ї не викликає сумніву. Між тим, зазначені в програмі питання лише частково озброюють учнів певними знаннями у контексті функціонування власної сім'ї.

У зв'язку з цим достатньо важливим є взаємозв'язок гуманітарних та природничих дисциплін. Так, наприклад, за допомогою навчального предмету „*Українська література*” учні можуть отримувати певні відомості стосовно національних особливостей вступу до шлюбу. Розкриваючи особливості вступу та приготування до шлюбу на прикладі героїв (оповідань, романів, новел тощо), учитель має донести до учнів прагнення молодят вступити до шлюбу виключно на основі кохання одне до одного, бажанні створити велику родину, народжуючи та виховуючи в любові власних дітей.

Не менш важливу роль у зазначеному контексті відіграє аналіз творів, у яких висміюються недобрі сімейні стосунки, соціальні конфлікти тощо. Завдяки аналізу поведінки окремих персонажів учитель може звертатись до підлітків з такими питаннями, як: „У чому полягає проблема взаємовідносин між молодими людьми?”, „Що стало причиною таких взаємовідносин?”, „Що, на вашу думку, потрібно було в собі змінити кожному з головних персонажів твору у контексті налагодження здорових сімейних стосунків?” і т.д. Відповідаючи на поставлені питання та обговорюючи їх у вигляді живої дискусії, можна не тільки привернути увагу підлітків до подібних проблем у сучасних сім'ях, але й спробувати визначити шляхи їх вирішення, що, у свою чергу, спонукатиме замислитись і над власною поведінкою в родині, відношеннями до батьків, братів та сестер і т.д.

Продовженням у зазначеному аспекті може слугувати навчальний предмет „*Етика*”. У рамках вказаного предмету передбачається познайомити учнів з народними традиціями та фольклором про моральні цінності сім'ї, основами взаємин між хлопчиками і дівчатками, розкрити доцільність

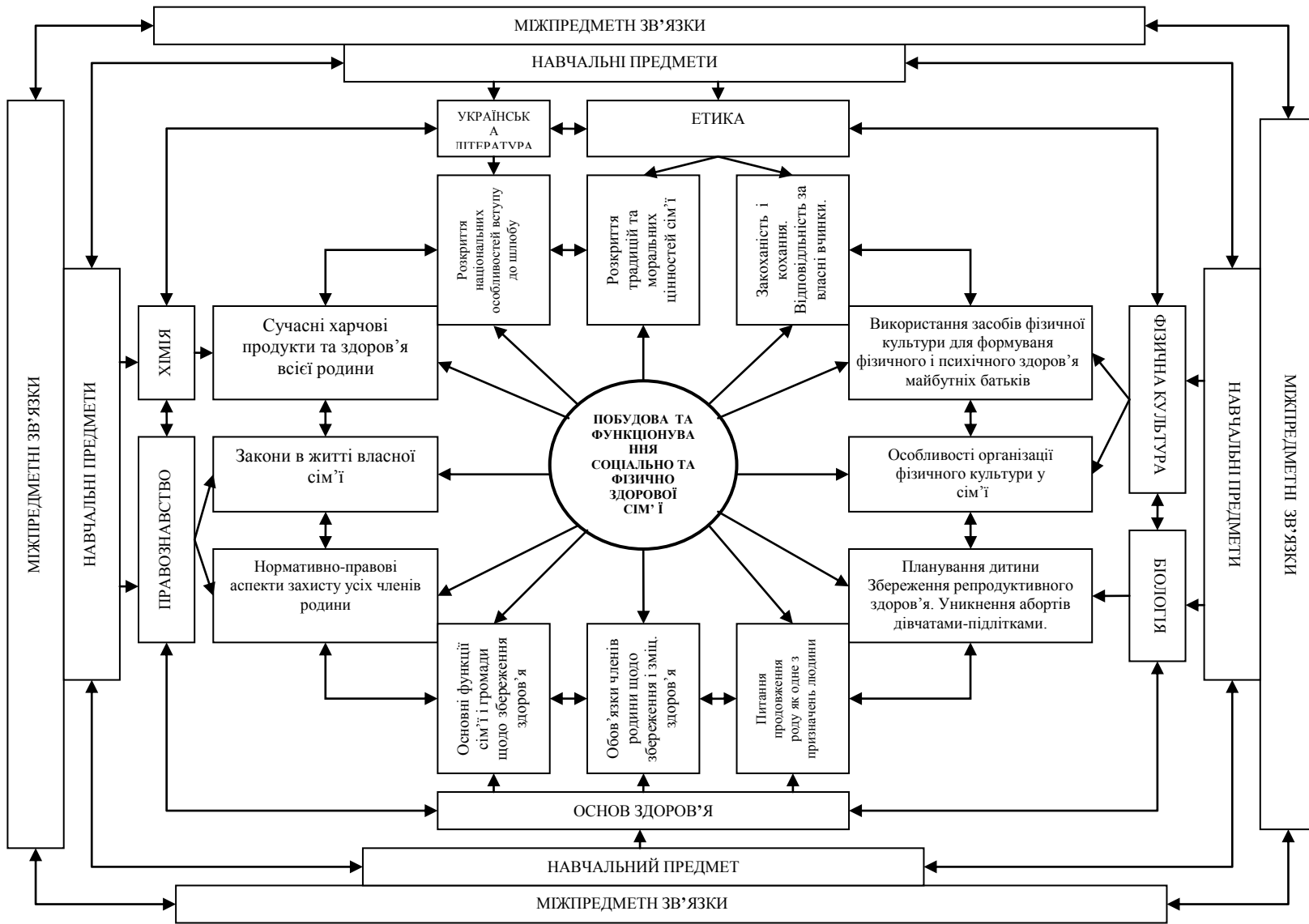


Рис. 2.27. Використання міжпредметних зв'язків на прикладі питання „побудова соціально та фізично здорової сім'ї”

цнотливості почуттів, питання закоханості і кохання, а також кохання і безкультур'я в статевих стосунках. Таким чином, навчальна дисципліна має надзвичайно значущий потенціал у контексті побудови та функціонуванні соціально та фізично здорової сім'ї.

Головне постає в тому, щоб учитель не ставився до зазначених питань поверхово, а, навпаки, прагнув розкрити більш ґрунтовно кожне із зазначених питань. Особливу увагу доцільно в даному аспекті зосередити на питаннях цнотливості почуттів, не забуваючи наголошувати на бажаності збереження фізичної цноти як дівчини, так і хлопця до вступу в шлюб. Таким чином, розкриваючи питання „кохання і безкультур'я в статевих стосунках”, важливим є не тільки зосередити увагу підлітків на необхідності дотримання культури в статевих відносинах, але й наголошувати на бажаності утримання від них до встановлення більш серйозних духовних та узаконених взаємовідносин.

Викладаючи „Етику”, слід також доводити до відома учнів про важливість відповідальності за власні вчинки, особливо, що стосується дівчини чи хлопця, з якими встановлюються або встановлено певні взаємовідносини. Це є вкрай актуальним, оскільки у теперішній час підлітки недостатньо відповідально ставляться до власних обіцянок (наприклад, кохати, не кидати у скрутному становищі, оберігати тощо). Особливого резонансу набуває відмова хлопця від власної дитини (в разі, якщо дівчина завагітніла), наполягання на здійсненні абортів.

Не менш значущим у процесі викладання предмету є виховання в учнів потребу бачити себе майбутньою матір'ю (дівчиною) та майбутнім батьком (хлопцем). Саме таке бачення дозволить підліткам бути більш відповідальними за свої дії у зазначеному контексті.

Вивчаючи навчальний предмет „*Біологія*”, важливо наголосити учням на значущості збереження власного статевого здоров'я. У теперішній час достатньо багато молодих пар, на жаль, не в змозі зачати дитину без відповідного, часто довгострокового лікування. Це пов'язано з багатьма

чинниками, серед яких: ранні статеві стосунки, перенесення хвороб, що передаються статевим шляхом, недотримання необхідних профілактичних вимог щодо збереження статевого здоров'я, наявність шкідливих звичок і т.д. У зв'язку з цим, учителю доцільно зосередити увагу учнів на важливості збереження та зміцнення власного репродуктивного здоров'я, починаючи з молодшого підліткового віку.

Особлива увага вчителя має звертатись на проблему попередження абортів дівчатами-підлітками. Раніше ми вже зауважували на збільшенні останніми роками кількості абортів, на які наважились дівчата-підлітки (див. параграф 2.3). На жаль, дуже часто дівчата, які завагітніли, не усвідомлюють наслідки абортів як на соматичному рівні (зменшення можливостей завагітніти у майбутньому), так й на психологічному (поява депресії) та навіть духовному (душевне страждання). Саме тому, використовуючи потенціал вище зазначеної навчальної дисципліни вкрай важливо наголошувати на жахливості подібних рішень. Саме доведення до свідомості підлітків того, що вони наважуються на вбивство власної дитини (розповідаючи та демонструючи за допомогою відповідних відеоматеріалів сам процес вбивства, а також те, що знищується не що-небудь, а жива, хоча й ще маленька людина), має утримувати від цього страшного акту багатьох майбутніх мам.

За допомогою навчального предмету „*Фізична культура*” важливо розкрити учням питання особливостей побудови фізичної культури в родині, що сприятиме зміцненню та збереженню фізичного здоров'я усіх членів сім'ї. Важливе місце тут можуть займати теоретичні питання та отримання практичних умінь стосовно зміцнення та збереження фізичного і психічного здоров'я майбутніх батьків. У контексті зазначеного предмету учні також можуть отримати необхідні знання з організації фізичної культури власної дитини, починаючи з дошкільного віку, привиття любові до фізичної культури з раннього дитинства.

Вивчаючи навчальний предмет „Правознавство”, слід познайомити учнів з основними нормативно-правовими аспектами захисту усіх членів родини. Особливу увагу слід приділити питанням власного захисту дитини в разі проявів жорстокості з боку батьків або проявів жорстокості до матері з боку батька. У зв’язку з цим в процесі вивчення дисципліни на заняттях сумісно з учнями доцільно здійснити аналіз нормативно-правових документів, таких як: „Конвенція про права дитини”; Національна програма „Діти України”; „Про соціальну роботу з дітьми та молоддю”; „Про охорону дитинства” та інші.

У процесі вивчення предмету „Хімія” не зайвим є звернути увагу учнів на хімічні елементи, що містяться у багатьох консервованих продуктах, які більшість населення України купують у магазинах та супермаркетах. Нині виробники користуються відсутністю необхідних знань суспільства щодо окремих хімічних елементів та їх впливу на здоров’я, що, у свою чергу, спонукає до виникнення багатьох хвороб у людини, особливо в дитячому віці. Прагнучи побудувати соціально та фізично здорову сім’ю, слід пам’ятати про своє фізичне здоров’я, що ще далеко до створення власної родини, що забезпечить не тільки народження здорової дитини, але й можливість забезпечувати її всім необхідним, якісно виконуючи професійні обов’язки. У зв’язку з цим, учням слід добре орієнтуватись у тому, що можна нині вживати, а від чого слід утриматись.

Отже, вищезазначене дозволяє сформулювати наступні висновки:

1. Важливе місце у формуванні соціального здоров’я учнів основної школи має посідати система освіти. Перш за все, це досягається за умов передбачення змістом навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів предметів, спрямованих на формування соціального здоров’я учнів взагалі, а також використання потенціалу існуючих предметів у контексті формування соціального здорових підлітків зокрема.

2. Підвищення рівня соціального здоров’я учнів основної школи в межах загальноосвітніх навчальні закладів, на нашу думку, доцільно здійснювати за

запропонованою авторською моделлю формування соціального здоров'я підлітків, яка передбачає використання потенціалу предметів гуманітарного та природничо-математичного циклів, а також дисциплін оздоровчого спрямування (фізичної культури та основ здоров'я).

3. За допомогою контент-аналізу навчальних програм гуманітарного циклу встановлено їх значний потенціал та відповідно широкі можливості щодо виховання соціально здорових учнів основної школи. Особливе місце в даному аспекті посідають історія та філологічні дисципліни, які, по-перше, у разі використання їх можливостей, сприятимуть усвідомленню підлітками значущості підвищення рівня власного соціального здоров'я, по-друге, дозволятимуть використовувати досвід минулих часів, а також особливості українських традицій у зазначеному контексті.

4. За умови використання потенціалу природничо-математичних дисциплін підвищуються можливості розуміння учнями реального становища стосовно соціального здоров'я населення взагалі та індивідуального соціального здоров'я молоді зокрема, виховуються любов до природи та тварин (живих істот), співчуття та прагнення допомоги тощо.

5. Навчальні предмети оздоровчого спрямування (до яких ми відносимо фізичну культуру та основи здоров'я) мають особливе значення у формуванні соціального здоров'я підлітків. Так, у процесі фізичної культури вирішуються питання встановлення та зміцнення позитивних міжособистісних стосунків з однолітками, виховання відповідальності за життя та здоров'я оточуючих, бажання допомагати іншим у оволодінні фізичними вправами і т.д. Найбільше можливостей стосовно озброєння учнів знаннями у контексті підтримання та підвищення рівня власного соціального здоров'я виявлено в змісті навчального курсу основи здоров'я, що передбачено розділом „Соціальна складова здоров'я”. Розгляд окремих питань переважно спрямовані на попередження учнів в можливих захворюваннях, уникнення нещасних випадків, розкривають питання шкідливості раннього статевого життя і т.д.

6. Таким чином, навчальні предмети гуманітарного та природничого циклів, а також дисципліни оздоровчого спрямування (фізична культура, основи здоров'я) мають значний потенціал у контексті формування соціального здоров'я підлітків. У зв'язку з цим, учитель будь-якого предмету, що вивчається у загальноосвітніх навчальних закладах, має, по-перше, розуміти сутність та зміст соціального здоров'я особистості, по-друге, добре розуміти значення щодо виховання соціально здорових підлітків, по-третє, уміти виявляти наявний потенціал предмету та бути готовим до його розкриття у ракурсі формування соціального здоров'я учнів основної школи.

Все це вимагає відповідної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ. Вирішенню проблеми підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків й буде присвячено наше подальше дослідження.

2.5. Пошук шляхів формування соціального здоров'я учнів у світлі трансформації сучасної загальної освіти в Україні

У теперішній час сфера освіти в Україні стоїть на порозі значних перетворень, трансформаційних процесів, модернізації та удосконалення її змістовної та процесуальної складових. Це пов'язано з багатьма чинниками, серед яких чи не найголовніше місце посідає прагнення України відповідати рівню Європейської освіти, починаючи із загальноосвітніх навчальних закладів і закінчуючи підготовкою спеціалістів у ВНЗ та науковців. Усе це, в тій чи іншій мірі, спонукає відповідних фахівців до перегляду змісту базової шкільної освіти, що відображається як у появі нових шкільних предметів, так і в корекції та розширенні змісту вже закорінених дисциплін загальноосвітніх навчальних закладів.

Вітчизняний учений С. Гончаренко, розмірковуючи над базовим змістом шкільної освіти і його гуманітаризацією, убачає в ньому, перш за все, потрібний і достатній мінімум змісту, засвоївши який, молодь повинна:

уміти пристосовуватися до навколишнього природного й соціального середовища в міру становлення своєї самостійності; бути готовою до виконання основних, спільних для всіх громадян соціальних функцій, до доступної їй за рівнем і формою безперервної освіти [134]. На думку науковця, базовий зміст освіти на рівні його кінцевого мінімуму має забезпечити виховання певних якостей індивіда: мистецтва пізнавати й мислити; мистецтва спілкування й мови; мистецтва практики розумних рук; інтересу до посильного осмислення й перетворення дійсності; готовність до морального співжиття; готовність естетично сприймати дійсність; вміння берегти здоров'я власне й навколишніх; вміння проводити дозвілля; вміння рефлектувати й самореалізуватися [134]. По суті, учений наголошує на необхідності побудови такого базового змісту шкільної освіти, який би передбачав підготовку дитини до дорослого повноцінного життя з його складностями та недоліками, сприяти якнайповнішій реалізації себе у суспільстві, а все це, на наш погляд, є важливими складовими компонентами соціального здоров'я особистості.

Характеризуючи проблемні аспекти сучасної системи середньої освіти у контексті формування соціально здорової молоді (на яких наголошувалось у попередніх підрозділах), хотіли б звернутись до пошуку тих шляхів перебудови цієї системи (масштабних перетвореннях), за допомогою яких, при відповідному економічному розвитку країни, відбувалося хоча б часткове їх вирішення. У даному підрозділі розглянемо найбільш важливі, з нашої точки зору, аспекти перебудови системи середньої освіти в контексті формування соціального здоров'я особистості учня.

У попередньому підрозділі ми зауважили на важливості використання потенціалу шкільних дисциплін, передбачених Типовими навчальними планами середньої школи. Однак, використання потенціалу основних предметів, що вивчаються у загальноосвітніх навчальних закладах у зазначеному аспекті, не вичерпує усіх можливостей середньої освіти в сфері формування соціального здоров'я підлітків. Найбільш дієвим у вихованні

соціально здорових учнів, на наш погляд, є ґрунтовна переорієнтація системи загальної освіти. Це стосується як закорінених підходів щодо організації навчально-вихованого процесу в цілому, так й підходів, що застосовуються до цього процесу теперішніми педагогами. Починаючи з останнього, зазначимо, що хоча нині в Україні й пропагується ідея „дитиноцентризму” в освітянському просторі (про що вже згадувалось вище), вона, на наш погляд, не повною мірою реалізується на практиці, принаймні це навряд чи можливо без суттєвих перебудов, як у свідомості вчителів-практиків, так і на державному рівні (в системі загальної освіти). Зупиняючись на вищезазначеному більш детально, наголосимо, що переважна більшість учителів, яких можна вважати нащадками старої „комуністичної” й повністю заідеологізованої педагогіки, не в змозі перебудуватись на новий лад, відповідно якого дитина має бути в центрі уваги, а вчитель лише тією особистістю, яка не заважає їй розвиватись і спрямовує її енергію в правильне русло. Між тим, ми розуміємо, що змінити свідомість людини, яка пропрацювала в сфері освіти під керівництвом „вождів”, які насаджали своє бачення освіти радянських учнів і повністю ігнорували думку інших (у тому числі й педагогів-практиків, які прагнули змінити систему освіти, керуючись здоровим глуздом) украй важко й, відверто кажучи, майже не можливо. Однак, це не повинно бути тим бар’єром або чинником, за який потрібно чіплятись, переконуючи себе в тому, що, оскільки змінити ситуацію важко, її взагалі не потрібно намагатись змінювати. Між тим, про ті дії, які, на наш погляд, слід робити у зазначеному контексті, скажемо трохи пізніше. Звернемо спочатку увагу на те, що потрібно змінити, з нашої точки зору, у самій системі загальної освіти. Порушуючи питання удосконалення усєї системи загальної освіти, слід зауважити, що в даному випадку, на наш погляд, найближчим часом доцільно здійснювати серйозні зміни у зазначеному напрямі (хоча робити це потрібно поступово і обережно). До них відносимо, перш за все, відміну обов’язкових балів (у радянські часи оцінок) за виконання школярами роботи репродуктивного характеру. На

нашу думку, не має сенсу зупинятись на критиці вже десятиріччями існуючої системи оцінювання знань школярів у контексті її негативного впливу на процес формування соціального здоров'я особистості, оскільки майже кожен з дорослих людей, не зважаючи на отриману професію чи посаду, яку він тепер посідає, у свій час, перебуваючи у ролі школяра, не раз негативно ставився до цієї системи, особливо в разі, якщо з будь-яких причин (об'єктивних чи навіть суб'єктивних) не зміг підготуватись до уроку. І хоча з роками все це частково забувається й дорослі, переживши вищезазначене на практиці й переконавшись, що, не зважаючи на всю шкоду (у тому числі й для психічного здоров'я), яку вони собі нанесли, залишились живі, таким же чином мучать своїх дітей, змушуючи їх при будь-яких обставинах виконувати домашні завдання годинами, переконуючи себе (часто навмисне обманюючи) у правильності такого підходу, наводячи при цьому собі аргумент, що не могли ж педагоги та вчені радянських часів усі одразу помилятися, впроваджуючи таку систему оцінювання.

Отже, зважаючи на те, що відповідно існуючої до тепер й дещо зміненої (маємо на увазі дванадцятибальну систему оцінювання) системи оцінювання в загальноосвітніх навчальних закладах є багато недоліків, зупинимось на запропонованій авторській „системі”, яка передбачає обмеження (або навіть відміну) обов'язкового оцінювання репродуктивної діяльності школярів, хоча й вона, переконані, обов'язково викликає з боку вчених, чиновників, та педагогів-практиків значно більше критики, у кращому випадку, жвавої дискусії.

Так, якщо говорити про вчителів-практиків, то для більшості з них (особливо тих, хто отримував освіту в радянські часи) така система буде як страшне покарання, оскільки, вона призвела до того, що значний відсоток учителів використовують оцінку як чинник, який дозволяє певним чином впливати на учня, зокрема на його бажання вчити те, що вимагає вчитель (не зважаючи на те, що більшість запропонованої інформації взагалі не використовується людиною у дорослому житті, важко сприймається учнями

й є взагалі непотрібною), як чинник, що, певним чином, впливає на дисципліну в класі, оскільки, якщо вчитель є „авторитарник”, то учням відповідно є чого боятись, бо в даному випадку він поставить малі бали, а це, у свою чергу, може впливати як на майбутнє дитини, так і на теперішнє (маємо на увазі тортури з боку батьків, які, не розуміючи того, знущаються над дитиною, ті батьки, які, як правило, не досягли бажаного, або взагалі нічого в своєму житті, і за рахунок дитини намагаються реалізувати себе в своїх очах та очах знайомих, не зважаючи на те, що часто просто не розуміють, якої шкоди вони наносять психічному здоров'ю власної дитини). У даному контексті оцінка є тією „палицею-рятувальницею” для вчителів, які не в змозі зацікавити учнів своїм предметом, для вчителів, які не прагнуть, а іноді просто не здатні розвивати та формувати головне в дитині – доброту, любов до людей, любов до навчання (частіше самостійного пізнання та набуття знань), творчість, здатність використовувати отримані знання у житті тощо.

Звичайно, прибічники існуючої на сьогодні системи оцінювання переконанні в тому, що оцінка (бали) є стимулюючим чинником для дитини в навчанні. Але чи правильним є те, що стимулюючим чинником для навчання є оцінка, а не свідоме бажання учня постійного інтелектуального та творчого зростання? Вважаємо, що навчання лише або переважно „за оцінку” не сприяє підвищенню рівня соціального здоров'я учнів у тій мірі, якою вона могла б бути при дещо інших обставинах та вимогах до навчання у школі.

Пропонуючи необов'язкове оцінювання дій учнів на уроці репродуктивного характеру, ми не маємо на увазі взагалі відміну оцінювання діяльності школярів як такої. Мова йде про те, щоб, по-перше, оцінювалась переважно творча діяльність учнів, або взагалі активність на уроці (наприклад, у обговоренні будь-чого) і, безумовно, вона не повинна оцінюватись негативно. Тобто, якщо проявів самовдосконалення та творчого зростання у конкретного школяра не спостерігається, він не повинен за це отримати низький бал. Таке явище має бути оцінкою для вчителя власної

педагогічної діяльності, який має зрозуміти, що саме цьому конкретному школяреві потрібно приділити особливу увагу. Таким чином, пропонуючи оцінювати творче зростання школярів стає зрозумілим, що вся діяльність на уроці та поза його межами також повинна стати суцільною творчістю, перш за все, з боку педагога, а потім і з боку самого учня, оскільки, якщо сам навчальний процес є творчим, то і діяльність учнів стане такою ж.

Змінення в цілому системи оцінювання діяльності учнів на заняттях та поза його межами в запропонованому вигляді, на наш погляд, сприятиме підвищенню стану сформованості соціального здоров'я підростаючого покоління, оскільки, по-перше, постійний творчий розвиток сприятиме творчій діяльності й в умовах дорослого життя, особистісному та професійному зростанню; по-друге, у зазначених умовах нового підходу до оцінювання дитина вчиться висловлювати власну думку, не боячись, що за її неспівпадіння з вчительською, він отримає занижені бали й, таким чином, в особистості виробиться прагнення до самореалізації без страху осудження та здійснення помилок. Цілком переконані, що повага до власної думки (саме повага, а не впевненість у тому, що вона виключно правильна, сумніви і самокритика власної думки в здоровому вигляді завжди має бути присутня), а також до думки інших людей – це те, на що спрямований запропонований нами підхід до оцінювання діяльності учнів у межах загальноосвітніх навчальних закладів.

Розуміючи, що учень час від часу має моніторити власний рівень підготовленості з конкретних предметів, особливо тих, які відіграють важливу роль при вступі до ВНЗ, учитель може здійснювати „інтелектуальний моніторинг” по закінченню певних блоків інформації з конкретного предмету. І відбуватись, на наш погляд, це повинно не з метою, знов таки, виставляння оцінок, якими можна „тероризувати” дитину, а в контексті допомоги учням систематично відстежувати рівень власного прогресу (чи регресу) у засвоєнні знань з дисципліни з метою виявлення прогалин, які вкрай потрібні при вступі до ВНЗ тієї чи іншої спеціальності.

Дуже важливо при цьому, щоб, по-перше, зазначений моніторинг знань відбувався якомога подібніший за формою і змістом до процесу складання іспитів при вступі до вишу або до складання зовнішнього незалежного оцінювання у школі. По-друге, результати інтелектуального моніторингу повинні обговорюватись з кожним окремим учнем на одинці, визначаючи при цьому, що вплинуло на результат (позитивний чи негативний) і який шлях, відповідно отриманого результату, обрати надалі з метою досягнення мети, зокрема, у контексті оптимального оволодіння сукупністю знань з предмету, які б, у свою чергу, дозволяли б без зайвих труднощів вступити до ВНЗ на бажану спеціальність (відповідно наявних здібностей у особистості), а також допомагали у звичайному житті долати труднощі та максимально реалізовувати себе у суспільстві. Тобто, жодним чином результати моніторингу не мають оголошуватись перед усім класним колективом, як це часто відбувається сьогодні, ігноруючи при цьому самого учня, його психічний стан, його як особистість, його як людину тощо. По-третє, здійснення моніторингу та розробки стратегії подальших дій у навчанні в тісній взаємодії вчителя та учня (на рівні дружніх взаємовідносин) може відбуватись частіше встановленого вчителем (за бажанням школяра), що має бути враховано при передбаченні навантаження на вчителя та відповідної оплати його праці.

Таким чином, рівень знань учнів з конкретного предмету вивчається (сумісно учнем і вчителем) не з метою „дресирування” школярів, постійно нагадуючи про „нікчемність” тих, хто не встигає за відмінниками (принижуючи при цьому їх як особистість й занижуючи самооцінку в їх власних очах та очах однокласників), а з метою відстеження рівня їх інтелектуальних змін в динаміці. У контексті виховання соціально здорової особистості це досить виправдано, оскільки в разі встановлення постійного зростання це формує в особистості віру у власні сили, спрямовує її на досягнення успіху в будь-чому (позитивному). У свою чергу, наявність погіршення результату буде для учня слугувати сигналом для мобілізації,

перебудови стратегії у засвоєнні знань, більш тісній співпраці (у індивідуальній формі) з вчителем тощо.

Наступним і не менш важливим, з нашої точки зору, є зміни в існуючій на сьогодні системі загальної освіти, це чітке розмежування сукупності інформації, яку „нав'язують” теперішнім школярам. Як відомо, з часом, зважаючи на те, що наш час є надмірно інформатизованим (а це негативно впливає на психічне здоров'я дитини, провокуючи стреси, неврози тощо), нині з певних причин (серед яких, напевно, – бажання окремих особистостей виховати сотні тисяч Ломоносових) учням пропонується вивчати значно більше інформації, аніж, наприклад, учням минулих десятиріч.

У зв'язку з вищезазначеним, більш доцільно, на наш погляд (хоча й розуміємо, що економічно для країни, менш вигідно), здійснювати профільне навчання, починаючи вже з сьомого чи навіть шостого класу. Переконані, що й одного – двох років (тобто шостого та сьомого класів навчання) достатньо, щоб дитина та педагоги змогли визначитись, до яких предметів учень має схильність, до яких – антипатію. Звичайно, не забуваємо й те, що від учителя багато в чому залежить чи сподобається дитині його предмет, чи, навпаки, викликає огиду. Вище ми вже наголошували на існуванні сьогодні вкрай серйозної проблеми, а саме невідповідності певної кількості вчителів звання „педагог”, тобто тих „предметників”, які власною безпомічністю, злістю на життя і дітей здатні не тільки відвернути від конкретного предмету, але й від усього навчання, духовно та психологічно калічучи дітей, особливо тих, хто чутливо сприймає таке відношення.

У даному випадку ми пропонуємо внести такі зміни, які б дозволяли б учням, якщо вони не мають схильності до таких предметів, як: хімія, фізика, математика, з сьомого класу не вивчати їх у подальшому (після сьомого класу), зосереджуючи свої сили та можливості для вивчення улюблених дисциплін з перспективою подальшого навчання у інших навчальних закладах. Таким чином, вище перелічені дисципліни мають вивчатись виключно як профільні, тобто тими учнями, які бажають поглиблено вивчати

ту чи іншу дисципліну. Між тим, враховуючи те, що учень не в змозі змінити вчителя відповідно предмету, який він хотів би вивчати (особливо в селах де, наприклад, один вчитель хімії чи фізики, і учень не може „втекти” від „вчителя-тирана” до справжнього педагога або обрати предмет, який викладає інший. Таким чином, хоча дитина й буде навчатись дещо врозріз природнім схильностям, принаймні, вона не втратить бажання вчитись та розвиватись.

Зазначений підхід, на наш погляд, виправданий ще й тим, що в даному випадку, маючи можливість обирати вчителя та, відповідно, поглиблено вивчати цікавий для себе предмет, уже через деякий час буде зрозуміло, хто з учителів не на своєму місці, оскільки до нього вчитись школярі не підуть, він просто залишиться без навантаження. Між тим, навантаження зросте на вчителів, які повністю віддаються педагогічній професії. Таких педагогів слід, звичайно, винагороджувати значно більшою зарплатнею, що й буде слугувати додатковим стимулом до професійного та творчого зростання.

Профільне навчання, починаючи з сьомого класу, звичайно, має впроваджуватись дуже обережно. Наприклад, такі предмети, як українська мова та література, історія, основи здоров'я, фізична культура, іноземна мова, біологія, географія та інші мають бути обов'язковими для всіх учнів до кінця навчання у школі. На наш погляд, не має сенсу наводити аргументи щодо переконання у необхідності вивчення зазначених предметів усіма без винятків учнями. Хоча на окремих предметах слід було б зупинити особливу увагу, серед яких є історія, вивчення якої в нашій країні стало справжнім „яблуком розбрату”.

Продовжуючи роздуми над питанням перебудови системи середньої освіти, зауважимо на тому, що може викликати дуже багато критики з боку науковців та вчителів-практиків. Мова йде про зменшення кількості годин, передбачених для навчання у вигляді уроків. Як відомо, саме урок є однією з основних форм навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Саме за допомогою уроку вдається більш-менш налагоджувати дисципліну й

вибудувати певну систему перебування учнів у школі протягом навчального дня. Між тим, саме урок, на нашу думку, при всіх його можливостях й перевагах (шануємо великого дидакта Я. Коменського), враховуючи кількісну складову навчального процесу – шість-сім уроків на день для підлітка (врахуємо при цьому психологічні особливості дітей цього віку) може наносити школяреві більше шкоди, аніж принести користі. При цьому, уроки є типовими за структурою, й це також пригнічує дитину. Сім раз по сорок п'ять хвили нерухомого сидіння з невеликими перервами між ними (до речі, на яких вчителями також засуджується жваве пересування по коридорах школи) не може не позначитись на дитині негативно (її фізичному, психічному й соціальному здоров'ї) тоді, коли вона повинна не тільки підкорятись системі (заручником якої вона є), але й рухатись, спілкуватись з товаришами тощо. Не дивно, що школяр, який йде додому після школи з важким ранцем на плечах, виглядає неначебто побувавши на жорсткій екзакуції.

Таким чином, на наше глибоке переконання, протягом навчального дня в учнів основної школи бажано скоротити кількісну характеристику навчального процесу у вигляді уроків. У даному випадку ми спирались на досвід побудови, організації та інтенсифікації навчально-виховного процесу в педагогічному ВНЗ, запропонований творчою групою Слов'янського педінституту (під керівництвом вітчизняного науковця Б. Коротяєва) [252, 164-168]. Зважаючи на те, що педагогічна система підготовки студентів у ВНЗ суттєво відрізняється від навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, переконанні, запропонований автором підхід, у разі певної його адаптації, може бути цілком виправданий і відповідний організації навчально-виховного процесу в сучасній школі.

У даному випадку, на наш погляд, протягом дня має бути не більше трьох уроків. При цьому, окрім уроків певну частину часу (дві академічних години) протягом навчального дня в школі учні мають здійснювати самостійну роботу під керівництвом викладача, яка, зрозуміло, за часом може

не відрізнятись від уроку (наприклад, 45 хв.) за змістом та структурою, має бути кардинально відмінною й побудованою таким чином, щоб діяльності вчителя і учнів не нагадувала урок. Отже, враховуючи вищезазначене, бажано, щоб самостійна робота чергувалась з уроками, що дозволить певним чином розвантажити розумову напругу учнів, оскільки самостійна робота виконується у довільному режимі з тією розумовою швидкістю, яка в даному випадку для кожного окремого школяра буде оптимальною. Таким чином, кожен школяр може сам регулювати психічне навантаження (навантаження на підкоркові частини головного мозку) протягом навчального дня, тижня і т.д.

З вищезазначеного випливає, що в нашому розумінні домашні завдання як обов'язкові, мають бути прибрані з дитячого життя. У вільний від школи час дитина повинна саморозвиватись, але не примусово продовжуючи навантажувати підкоркові частини головного мозку. Саморозвиток та самовиховання має здійснюватись на основі зрозумілого учням у стінах школи. Інтелектуальна ж діяльність учнів поза межами школи може відбуватись кожним окремим школярем у тому об'ємі, на скільки він відчуває „голод” у знаннях, наявність якого в тому числі залежить від того, на скільки зацікавив його вчитель до пізнання нового, чи розширення тематики щойно вивченого. Головне – створити такі умови в загальноосвітніх навчальних закладах, щоб учень відчував, що навчатися йому потрібно не для вчителя, не для оцінки, а для життя! А тому учень сам має право визначати, що йому цікаво й на що звернути особливу увагу. Роль учителя ж в даному контексті полягає в тому, щоб спрямувати цікавість та допитливість школяра в правильне русло. Дати зрозуміти, що саме йому (школяреві) буде в пригоді у дорослому житті (до якого мають готуватись учні протягом поступового виходу з дитинства), а що може бути шкідливим.

Нарешті, закінчуватись перебування учнів у школі протягом навчального дня (одна-дві години) повинно розважально-виховною діяльністю у позакласний час. У даному випадку діяльність учнів не має бути

обов'язково пізнавальною, тобто пізнавальною, але в значно меншому ступені, аніж на уроці чи під час самостійної роботи. Майже вся діяльність учнів у позакласний час має відводитись на розвантаження школярів через цікаві ігри (менше інтелектуальні, більше таких, що виховують, сприяють схильності до роздумів, або взагалі таких, що дозволяють відчувати радість дитячого життя тощо).

Саме спрямованість енергії школярів у вірному напрямку дозволить їм не тільки зберегти власне фізичне та психічне здоров'я, але зміцнити його, при цьому підвищуючи рівень його соціальної та духовної складової.

Превалювання ж у сучасній системі загальної освіти спрямованості на озброєння учнів сукупністю знань порівняно з виховними завданнями іноді наштовхують на думку, що країні потрібні, у першу чергу, спеціалісти, а потім люди. Можливо, тому, коли окремі учні в майбутньому досягають певних висот, вони перестають чути простих людей, а на власну жорстокість та жорстокість інших людей дивляться, як на предмет виживання у складному світі сучасного життя.

Таким чином, згідно запропонованого корегування (удосконалення) системи середньої освіти навчальна та позанавчальна діяльність мають бути у відсотковому відношенні: 70 % на навчальну роботу учнів (включаючи самостійну роботу з допомогою вчителя, тобто 40 % – на уроки, 30 % – на самостійну роботу в межах школи) та 30 % – на позанавчальну діяльність школярів (позакласна робота, що спрямована на розвантаження учнів та цілеспрямоване виховання особистості). Підсумовуючи вищезазначене, зауважимо, що навчальний день для учнів основної школи має становити не більше трьох уроків та одну-дві академічних години відводяться на самостійну роботу в стінах школи (бібліотеки, інтернет-класи тощо). Дві години на позакласну роботу. При цьому кількість годин, що відводяться протягом одного навчального дня для підлітків та старшокласників може варіюватись за рахунок самостійної роботи та позакласної роботи в залежності від обставин та інтересів учнів.

Таким чином, не зважаючи на те, що школярі більшу частину дня, як і сьогодні, проводитимуть у школі, вони зможуть не тільки непримусово отримувати знання, але й всебічно розвиватись без шкоди для власного здоров'я. Перебування ж дітей поза межами школи дозволить учням відвідувати позашкільні заходи (музикальні школи, танці, спортивні секції тощо).

На останок зазначимо, що в даному випадку не слід боятись того, що при впровадженні такого підходу діти залишаться „неуками”. Оскільки, по-перше, знання будуть здобуватись учнями цілеспрямовано з урахуванням майбутньої професії й, навпаки, враховуючи підвищену цікавість кожного окремого школяра до здобуття знань, їх якість засвоєння та кількісні характеристики будуть помітно конкурентоздатніші порівняно з примусовим навчанням; по-друге, проведення навчання у запропонованому автором вигляді сприятиме виробленню в учнів бажання вчитись протягом всього життя самостійно, що, у свою чергу, дозволить постійно удосконалюватись особистості, у тому числі, у професійному контексті; по-третє, зберігаючи та примножуючи власне здоров'я (маємо на увазі усі його аспекти, особливо соціальний) особистість зможе, не катуючи свою психіку, більш повноцінно працювати, при цьому, що головне, творчо розвиватись й отримувати від цього задоволення та приносити максимальну користь своїй країні.

Резюмуючи зазначене вище, спробуємо сформулювати висновки у такому трактуванні:

1. Встановлено, що виховання соціально здорової молоді, зокрема підлітків, у межах загальноосвітніх навчальних закладів має надзвичайно високий потенціал за умови модернізації системи середньої освіти зі зміщенням акценту на особистість учня, з переходу від формалізованого освітньо-виховного процесу до виховання та навчання школярів, здатних застосовувати отримані (в оптимальному об'ємі) знання, вміння та навички в

реальному житті (теперішньому й майбутньому) у контексті максимальної реалізації себе у складному життєвому просторі сучасності.

2. Пошук шляхів удосконалення системи середньої освіти спонукає до перегляду системи оцінювання діяльності учнів у процесі навчання з її переорієнтацією на оволодіння школярами сукупністю необхідних ЗУНів без травматизації психологічної сфери особистості, зниження самооцінки, що впливає, у тому числі, і на зниження рівня сформованості її соціального здоров'я. Відповідно запропонованої авторської системи оцінення діяльності учнів у процесі викладання шкільних предметів передбачається обмеження обов'язкового оцінювання діяльності учнів репродуктивного характеру й оцінення переважно творчої діяльності учнів або взагалі активності на уроці (наприклад, у обговоренні будь-чого) з умовою відсутності негативних балів. Оцінювання репродуктивної частини в даному аспекті може відбуватись за блоками навчальної інформації (у вигляді тестів) без оголошення оцінок перед усіма учнями, а лише в індивідуальній формі з кожним конкретним школярем з визначенням подальшої співпраці учня та вчителя в контексті досягнення бажаних результатів.

3. Відповідно авторської системи середньої освіти, зокрема щодо її модернізації, передбачається, що профільне навчання має відбуватись з шостого-сьомого класів і, відповідно, складні предмети (математика, фізика, хімія мають вивчатись у повному обсязі тільки як профільні). Між тим, такі дисципліни, як українська мова та література, історія, основи здоров'я, фізична культура, іноземна мова, біологія, географія, праця та інші мають бути обов'язковими для вивчення усіма учнями з більшою спрямованістю на вивчення окремих предметів, що обрані окремим учнями як профільні.

4. Наступний шлях модернізації середньої освіти передбачає зменшення кількості занять у вигляді уроків і збалансування інтелектуального навантаження учнів у межах загальноосвітніх навчальних закладах за формулою урок (40 %) + самостійна робота (30 %) + позакласні заходи переважно розважального та ігрового спрямування (30 %). У цьому випадку

домашні завдання мають бути прибрані з дитячого життя як обов'язкові й виконуватись у тій мірі, у якій учень сам відчуває потребу в поповненні знань додатковою інформацією.

Запропоновані шляхи модернізації системи середньої освіти в контексті виховання соціально здорових учнів має здійснюватись поступово з віддаленою перспективою при умові економічного зростання країни.

Висновки до розділу 2

Аналіз теоретичних аспектів формування соціального здоров'я учнів основної школи дозволяє сформулювати висновки узагальнюючого характеру.

1. Дослідження категорії соціального здоров'я у двох основних ракурсах, а саме „соціальне здоров'я населення” та „індивідуальне соціальне здоров'я” (соціальне здоров'я особистості), а також дефініцій, протилежних соціальному здоров'ю („соціальна патологія”, „соціальне нездоров'я”, „соціальна напруга”, „соціальний ризик”) свідчить про достатньо слабку їх розробленість, в окремих випадках звуженість та тривіальність їх змісту, відсутність єдиної думки науковців стосовно їх сутності тощо. Аналіз усього спектру дефініцій дозволив нам запропонувати бачення поняття *соціального здоров'я підлітків*, яке ми розглядаємо як складну інтегровану особистісну якість, сутність якої утворюють структурні компоненти, формування яких зумовлює готовність учня до всебічної реалізації себе в суспільному житті, спроможність до взаємодії з мікро-, мезо- та макросередовищем, наявність соціальної та правової відповідальності, а також спрямованість на розкриття власного потенціалу в різних сферах соціального середовища.

2. Кожен з компонентів соціального здоров'я, у свою чергу, вміщує відповідні змістовні складові, які характеризують кожний конкретний компонент та більш детально розкривають зміст соціального здоров'я підлітка.

Перший структурний компонент „готовність учня до повної реалізації себе у суспільстві” вміщує в собі сукупність змістовних складових, зокрема: здатність особистості адаптуватись до складних соціально-економічних перетворень; прагнення підвищення соціального статусу та задоволення здорових життєвих потреб; спроможність об’єктивно визначати напрямки майбутньої професійної діяльності.

Другий структурний компонент „спроможність підлітка до взаємодії з мікро-, мезо- та макросередовищем” розкривається через встановлення особистістю комфортних стосунків з однолітками та батьками, налагодженість міжособистісних стосунків з учнями різного віку в межах селища або міста, взаємодію з суспільством в цілому.

Третій структурний компонент „наявність соціальної та правової відповідальності” складається з таких змістовних складових компонентів, як відповідальність за власні вчинки перед суспільством; наявність статевої культури; правова відповідальність.

Четвертий структурний компонент соціального здоров’я „спрямованість на розкриття власного потенціалу в усіх сферах соціального середовища” розкривається через сукупність його змістовних складових, зокрема налаштування на якісне виконання нинішньої та майбутньої трудової діяльності й суспільних обов’язків; прагнення до побудови власної соціально та фізично здорової сім’ї; спрямованість до прояву творчості

3. Специфіка досліджуємої проблеми потребувала створення моделі формування соціального здоров’я учнів основної школи, яка передбачає тісну взаємодію найбільш впливових соціальних інститутів, зокрема, загальноосвітні навчальні заклади, засоби масової інформації, сім’я, структури фізичної культури і спорту.

Виявлено основні проблеми зазначених соціальних інституцій щодо виховання соціально здорового підростаючого покоління.

Запропоновано рекомендації в рамках кожного конкретного соціального інституту в сфері виховання соціальної молоді. В межах загальноосвітніх

навчальних закладів (переорієнтування загальноосвітніх навчальних закладів (на практиці) з освітянсько-виховної на виховничо-освітянську модель шкільної освіти; надання практичної спрямованості навчальним предметам „Основи здоров'я” та „Етика”, у змісті яких на теоретичному рівні частково передбачено розкриття питань в сфері формування соціального здоров'я сучасних підлітків; здійснювати дослідження стосовно виявлення досвіду педагогів-практиків минулих поколінь щодо формування соціального здоров'я шкільної молоді і т.д.). В рамках родини здійснювати систематичну роботу педагогів з сім'єю в контексті забезпечення допомоги у організації оздоровчої, інтелектуальної та досугової діяльності конкретної сім'ї. В межах ЗМІ виникає гостра потреба реалізації можливостей телебачення, радіо, мережі Інтернет шляхом впровадження телепередач соціального спрямування, знищення реклам, що передбачають агітацію до вживання алкогольних напоїв, відміна трансляцій фільмів, що розбещують молодь, провокують жорстокість тощо.

3. Визначено, що формування соціального здоров'я учнів основної школи доцільно здійснювати у звуженому (в рамках викладання шкільних дисциплін) та більш розширеному виглядах (шляхом перебудови системи загальної освіти). Відповідно першого виявлено потенціал передбачених навчальним планом загальноосвітніх навчальних закладів шкільних дисциплін у контексті виховання соціального здорових підлітків, зокрема гуманітарного, природничо-математичного циклів, а також дисциплін оздоровчого спрямування (фізична культура та основи здоров'я).

Запропоновано шляхи формування соціального здоров'я учнів основної школи в у світлі трансформації сучасної загальної освіти в Україні, зокрема, по-перше, за рахунок зміни підходів до оцінювання діяльності учнів у процесі навчання з її переорієнтацією на оволодіння школярами сукупністю необхідних знань, умінь та навичок з обов'язковим урахуванням обставин уникнення травматизації психологічної сфери особистості, нейтралізації негативних впливів на формування самооцінки кожного конкретного підлітка

та підвищення рівня сформованості соціального здоров'я учнів основної школи. Запропоновано обмеження обов'язкового оцінювання діяльності учнів репродуктивного характеру й оцінення більшою мірою творчої діяльності учнів, а також активної інтелектуальної діяльності учнів тощо. По-друге, пропонується здійснювати профільне навчання починаючи з шостого-сьомого класу. Навчальні предмети, зокрема математика, фізика, хімія мають вивчатись у повному обсязі тільки як профільні за вибором учня. По-третє, передбачається зменшення кількості занять у вигляді уроків, збалансування інтелектуального навантаження учнів у межах загальноосвітніх навчальних закладах за формулою урок (40 %) + самостійна робота (30 %) + позакласні заходи переважно розважального та ігрового спрямування (30 %).

Таким чином, представлені в другому розділі теоретичні аспекти формування соціального здоров'я учнів основної школи може слугувати достатнім підґрунтям для наукового обґрунтування та розробки педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи.

Зміст другого розділу відображено у численних публікаціях [34; 35; 36; 37; 38; 39; 40; 42; 45; 46; 47; 48; 49; 51].

РОЗДІЛ 3

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ

3.1. Науково-методичне обґрунтування та характеристика моделі педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи

Актуальність проблеми підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків, а також потреба в її вирішенні не тільки на науково-теоретичному, але й методологічному та практичному (технологічному) рівнях спонукає нас до розробки та характеристики моделі системи підготовки відповідних фахівців до вищезазначеної діяльності. Розробляючи модель системи підготовки студентів педагогічних спеціальностей у контексті виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів, важливо було проаналізувати та усвідомити сутність достатньо важливих в зазначеному аспекті дефініцій, серед яких „моделювання”, „модель”, „педагогічна система”.

Специфіка зазначених вище понять полягає в тому, що хоча їх навряд чи можна характеризувати як абстрактні, у науковому дискурсі педагогічні візії про них достатньо неоднозначні. Між тим, певні неспівпадіння в думках учених відповідно зазначених вище дефініцій не характеризує їх як взагалі невизначені, навпаки, доповнюючи один одного, ці погляди дозволяють сформулювати певне уявлення про них та, відповідно, певним чином сприяють осмисленню їх сутності. Отже, починаючи з розгляду дефініції „моделювання”, зауважимо, що у теперішній час процес моделювання використовується в різних галузях наук. Але, найбільш важливо для нас дослідити зазначену дефініцію саме в контексті педагогічної науки. Нині

окремі аспекти моделювання, у тому числі і в контексті зазначеного поняття, на теоретичному та методологічному рівнях широко вивчаються в галузі педагогічної науки. Сюди можна віднести ряд учених, які застосовували моделювання в контексті розробки інноваційних процесів в освіті, зокрема В. Лобашев, В. Махова, М. Тарасова [290; 317; 473] та інші. Моделювання навчального процесу в освіті досліджували: О. Гладков, А. Гладишев, М. Іващенко, М. Ісин, Л. Лецьких, Я. Ліфанова, М. Мамонтова, Є. Павлютенков, О. Пермяков, Н. Побережна, Н. Рижова Є. Травкін [125; 126; 202; 207; 281; 288; 311; 369; 377; 388; 423; 479] та інші. Моделювання в системі управління а, також процеси моделювання освітньої системи ВНЗ вивчали І. Адова, Є. Алонцева, С. Груніна, В. Дядичев, В. Додонова, Н. Жигоцька, М. Ігнат'єва, Є. Кулагіна, Є. Лукічева, А. Минзов, С. Мишин, О. Ошепкова, В. Сальников, В. Фадєєв, А. Харківська, Е. Черемісіна [6; 13; 147; 175; 185; 203; 270; 293; 328; 368; 489; 498] та ін. Розглядаючи зазначену дефініцію в педагогічному контексті звернемось до однієї з найбільш авторитетних учених сучасності в галузі професійної підготовки майбутніх педагогів Н. Кузьміної, яка визначає моделювання як загальнонауковий метод дослідження будь-яких явищ, що лежать в основі побудови та дослідженні особливих об'єктів (систем) – моделей речових або знакових, об'єктів – оригіналів та прототипів [266, с. 46]. Інший науковець Е. Юдін розглядає моделювання провідним методом системного аналізу, центральною процедурою якого є побудова узагальненої моделі, що відображає усі чинники і взаємозв'язки реальної ситуації [543]. Таким чином, обидва науковця тлумачать моделювання, перш за все, як один з дослідницьких методів. Крім того, Е. Юдін наголошує на такому важливому аспекті моделювання, як побудова узагальненої моделі [543]. В. Краєвський відносить моделювання до засобів наукового пізнання [257, с. 134]. Таким чином, його думка по суті майже не відрізняється від розуміння зазначеної дефініції попередньо відзначеними вченими.

Узагальнюючи наукові нароби в контексті дефініції „моделювання” та самого його процесу у педагогічному аспекті, І. Гавриш зазначає, що саме поняття „моделювання” використовується в науці як у широкому, загальнопізнавальному контексті, так і у вузькому, спеціальному. У широкому значенні поняття „моделювання”, як зазначає автор, виражає деякий загальний ракурс пізнавального процесу. У вузькому розумінні, моделювання – це специфічний спосіб пізнання, за умов якого одна система (об’єкт дослідження) відтворюється в іншій (моделі) [119, с. 105]. Таким чином, можемо переконатись у тому, що сам процес моделювання в науковому світі часто ототожнюється з поняттям моделі, розглядаючи її як кінцевий продукт процесу моделювання. Нарешті, ще одним підтвердженням такої думки є міркування Н. Кузьміної, яка зазначає, що педагогічний рівень моделювання вимагає створення моделі педагогічного винаходу, розрахованого на інтенсифікацію педагогічних процесів та пов’язаного з формуванням пошукових властивостей у керівників, педагогів або учнів [266, с. 51]. При цьому вчена зауважує, що при моделюванні педагогічних явищ доводиться виділяти з величезної кількості змінних лише деяку їх властивість, що дозволяє не тільки будувати гіпотетичні прогнози про можливі залежності, але й перевіряти їх в дослідженні [266, с. 47].

А. Семенова у власному дисертаційному дослідженні справедливо наголошує на тому, що в педагогіці моделювання репрезентує чіткий зв’язок елементів, що формують уявлення про те, як ефективно змінити педагогічну реальність з метою максимального наближення до узагальненої моделі, яка ідеалізується [428]. Отже, вищезазначене логічно спонукає нас до розгляду сутності та змісту самого поняття „модель”, яке, як зазначалось вище, особливо в педагогічному контексті, переважно розглядається вченими як результат процесу моделювання.

Взагалі, питанню побудови моделі в педагогіці приділялось чимало уваги вітчизняними та зарубіжними вченими, зокрема, модель навчання досліджували Л. Турбович [482], В. Краєвський [257], Г. Корнетов [250],

та інші; питання розробки моделі професіоналізму педагога вивчали Л. Абдаліна [2], Н. Глузман [129], Ю. Бойчук [78], В. Рибалка [414], В. Сериков [434], І. Табачек [471], Н. Тализіна [472] та інші.

Між тим, зупиняючись на аналізі дефініції „модель”, спершу звернемо увагу на її визначення, подане у словнику термінів, де під моделлю (від лат. *modulus* – міра, зразок, норма) розуміється розумовий або знаковий образ, який відтворює характеристики об’єкта, що вивчається [508]. Як бачимо, у даному випадку поняття „модель” сформульоване в дещо узагальненому вигляді. Між тим, на нашу думку, слово „образ”, яке можна визначити як ключове в такому формулюванні, може бути не тільки таким, що відбиває характеристики певного об’єкта, але й таким, що розкриває процес досягнення результатів, відповідно якої вибудовується конкретна модель, у педагогічному аспекті це процес підготовки, освіти, навчання тощо.

Н. Глузман, узагальнюючи наукові напрацювання у зазначеному контексті, зазначає, що модель у педагогічному процесі може бути образом не тільки теперішньої чи минулої педагогічної реальності, а й майбутньої. У такому розумінні модель несе функцію прогнозування, планування, цілеутворювання майбутньої діяльності педагога [129]. Важко не погодитись з такою думкою, оскільки модель, особливо у педагогічному контексті, має будуватись з орієнтацією на певне майбутнє, тобто досягнення результату, в узагальненому варіанті, наприклад, забезпечення освіченості та вихованості учнів (чи студентів).

Знов звертаючись до Н. Кузьміної, бачимо, що модель в педагогічних дослідженнях, як зазначає вчена, як і будь-які моделі, виконують ілюстративну, трансляційну, пояснювальну та передбачувальну функції [266, с. 47]. Таким чином, науковиця наголошує на необхідності при побудові моделі передбачити кінцевий результат.

На думку В. Краєвського, головною ознакою моделі є те, що вона являє собою чіткий фіксований зв’язок елементів та передбачає певну структуру, яка, у свою чергу, відображує внутрішні, суттєві відношення реальності

[257, с. 104]. Дещо в іншому, більш конструктивному вигляді пропонує визначення моделі А. Дахін. На думку автора, модель слід розглядати як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, подібний до об'єкта (або явища), що досліджується, і відображає й відтворює в простішому й огрубілому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язок і відношення між елементами цього об'єкта [152]. Таке визначення для нас також є достатньо значуще, оскільки воно дозволяє усвідомити сутність зазначеної дефініції як певного, чітко організованого механізму, що взаємодіє завдяки злагодженості усіх його елементів, при цьому саме ця злагодженість стає запорукою успіху, тобто того результату, на який орієнтована сама модель.

Не зважаючи на те, що зазначені вище визначення поняття моделі дозволяють сформулювати певне уявлення про її сутність, наприкінці, звернемось ще до одного визначення зазначеної дефініції, яке пропонує вітчизняний учений Ю. Бойчук. У даному контексті вчений розглядає модель як систему, дослідження якої слугує засобом отримання інформації про іншу систему. Цікавим є також те, що на думку автора, побудова моделі позначає проведення мисленнєвого імітування реально існуючої системи шляхом створення спеціальних аналогів, у якій відтворюються принципи організації і функціонування цієї системи [78, с. 227]. Отже, таке трактування, певним чином, наштовхує на думку про взаємозв'язок понять „модель” та „система” і, відповідно, оскільки нас цікавить педагогічний аспект проблеми, спонукає до розгляду наступної дефініції, а саме: „педагогічна система”.

Між тим, перш ніж перейдемо до розгляду поняття педагогічної системи, стисло зупинимось на дефініції, що передує останній, а саме понятті „система”. У даному випадку вважаємо буде доцільно здійснити стислий аналіз найбільш змістовних, з нашої точки зору, визначень вказаної дефініції з метою виокремлення одного з них, яке слугуватиме як вихідне поняття для подальшого дослідження заявленої нами проблеми. Розпочнемо з розгляду зазначеного поняття, що подається у словнику С. Ожегова, в якому „система”

тракується як щось ціле, що становить собою єдність закономірно розташованих частин, які перебувають у взаємному зв'язку [355, с. 639]. Таке тлумачення є достатньо змістовним і, на наш погляд, у цілому дозволяє усвідомлювати сутність поняття. Між тим, звернемося й до інших визначень зазначеного поняття, що пропонуються вітчизняними та зарубіжними вченими. Так, О. Гавриленко, визначає систему як певну цілісність, котра становить єдність закономірно розташованих і взаємопов'язаних частин [116, с. 25]. По суті воно мало чим відрізняється від попереднього. Натомість С. Оптнер розглядає систему як засіб, за допомогою якого здійснюється процес розв'язання проблеми [359, с. 51]. У цьому випадку чітко прослідковується інше бачення сутності розглянутої дефініції зі зменшенням акценту від позиції констатування наявності внутрішніх складових поняття та алгоритму їх дієвості до його процесуальної характеристики.

Між тим, найбільш змістовно, на наш погляд, поняття „система” пропонується Т. Ільїною. На думку вченої, систему слід розглядати як виділену на основі певних ознак упорядковану множину взаємозв'язаних елементів, об'єднаних спільною метою функціонування та єдністю керівництва, що вступають у взаємодію із середовищем як цілісна єдність [204, с. 16]. Отже, таке трактування, на наш погляд, більш повно відбиває сутність зазначеного поняття й може розглядатись як таке, що вичерпує весь змістовний ресурс розглянутої дефініції. Визначення з сукупності вищезазначених понять трактування дефініції „система” як вихідного в межах нашого дослідження дозволяє нам звернутись до аналізу наступної дефініції „педагогічна система”.

Нині, можна виділити декілька підходів до формулювання та взагалі розкриття окремих теоретичних аспектів педагогічної системи, зокрема в працях таких учених, як: В. Беспалько [66; 67], В. Волкова [110], В. Докучаєва [164], В. Загвязинський [188; 189], В. Каширін [447], А. Ковальов [230], Н. Кузьміна [266; 267], А. Лігоцький [286], В. Сластенін [447], Г. Сорокіна [457] та ін.

Враховуючи те, що, наявність значущості та цінності науково-теоретичних напрацювань в контексті зазначеної дефініції кожним з вищеперелічених науковців не викликає жодних сумнівів, дозволимо собі не вдаватися до їх ретельного аналізу, а лише зупинимось на більш близькому, для нашого дослідження, визначенні педагогічної системи, яке пропонують учені В. Беспалько та Ю. Татур. На їх думку педагогічна система певною мірою є елементом більш широкої соціальної системи і являє собою структуру, в складі якої можна виділити такі взаємозв'язані елементи, що утворюють сучасну розвинуту педагогічну систему, а саме:

- 1) цілі підготовки спеціаліста;
- 2) того, хто навчається (учня, студента);
- 3) зміст навчання та виховання;
- 4) дидактичні процеси як способи здійснення завдань педагогічного процесу;
- 5) викладачі або технічні засоби навчання, що доповнюють їх діяльність;
- 6) організаційні форми педагогічної діяльності [67, с. 8].

Надзвичайно значущим для нашого дослідження є запропонований вищезазначеними науковцями алгоритм моделювання педагогічної системи, який передбачає певну логічну послідовність у відповідності до загальної структури педагогічної системи, а саме: визначення мети функціонування педагогічної системи; виконання та опис змісту навчання і виховання з урахуванням вимог до спеціальності випускника учбового закладу та загально дидактичних вимог (відбір змісту навчання відбувається відповідно цілей навчання); вибір та розробка дидактичних процесів; визначення організаційних форм навчання [67, с. 11]. Саме такого алгоритму ми намагатимемось дотримуватись у визначенні педагогічної системи майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків.

Таким чином, педагогічну систему підготовки майбутніх учителів до формування соціально здорових підлітків на основі вищезазначеного ми

пропонуємо розглядати як цілісний процес, що включає в собі сукупність взаємозв'язаних та взаємообумовлених компонентів, зокрема, мету, зміст, форми і методи навчання, а також об'єкт та суб'єкт педагогічного процесу.

Враховуючи вищезазначене в структурі педагогічної системи ми виділяємо такі її компоненти: *цільовий* (мета педагогічної системи), *суб'єкт-об'єктний* (вимоги до студентів, викладачів), *змістовний* (передбачає визначення змісту професійної підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків, шляхом використання потенціалу окремих дисциплін для обов'язкового вивчення студентами, а також впровадження спекурсів, що розкривають процеси виховання соціально здорових підлітків в загальноосвітніх навчальних закладах України), *процесуальний* (забезпечення дидактичної складової педагогічного процесу через реалізацію, інтерпретацію та модернізацію активних та інтерактивних форм і методів, а також розробки авторських форм, методів навчання та методичний прийом з урахуванням специфіки процесу підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи).

Отже, беручи до уваги наукові уявлення про моделювання, модель та педагогічну систему, нами запропоновано структурно-логічну модель системи підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових учнів основної школи. Структурно-логічна модель системи підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків, яка схематично зображена на рисунку (див. рис. 3.1.), розкривається нами через сукупність трьох її структурних складових (теоретична, методологічна та технологічна) і являє собою чіткий механізм, що дозволяє злагоджено функціонувати у тісному взаємозв'язку усіх її складових та відповідних до них елементів, що, у свою чергу, сприяє досягненню результату відповідно встановленої мети даної моделі.

Характеризуємо зазначені вище складові та їх значущість у контексті підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорової молоді. Отже, починаючи з **теоретичної складової** моделі, з рисунку можемо

бачити, що вона вміщує в собі мету, завдання та зміст підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків.

Як зазначалось вище, моделювання педагогічної системи, перш за все, вимагає визначення відповідної мети. Точне формулювання мети дуже важливе, оскільки мета є тим маяком, орієнтуючись на який визначаються усі інші складові педагогічної системи. Оскільки більш змістовно визначення мети педагогічної системи підготовки студентів педагогічних спеціальностей до виховання у майбутній професійній діяльності соціально здорових підлітків ми опишемо нижче (див. парагр. 3.2.) у даному підрозділі ми лише зазначимо, що мета запропонованої нами моделі педагогічної системи полягає у формуванні готовності майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків. Визначення сформульованої у такому вигляді мети обумовлювалось, по-перше, специфікою заявленої теми дисертаційного дослідження, по-друге, тим, що результатом підготовки майбутніх учителів до певної діяльності (у нашому випадку до формування соціального здоров'я учнів основної школи) є сформованість у них професійної готовності до її виконання.

У відповідності до мети, на наш погляд, важливо також було визначити завдання моделі педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків, які полягають у наступному: а) озброєння студентів сукупністю теоретичних знань у контексті виховання соціально здорових підлітків; формування практичних умінь (гностичних, проєктивних, конструктивних, організаційних, комунікативних) з формування соціального здоров'я підлітків у навчальній, позанавчальній та позашкільній діяльності; б) конструювання міцної мотивації до здійснення процесу виховання соціально здорових учнів основної школи; в) розвиток професійно важливих якостей.

Як зазначалось вище, саме мета та завдання будь-якої педагогічної системи підготовки майбутніх фахівців обумовлюють її зміст. Відповідно встановлена мета вимагає удосконалення змісту підготовки студентів

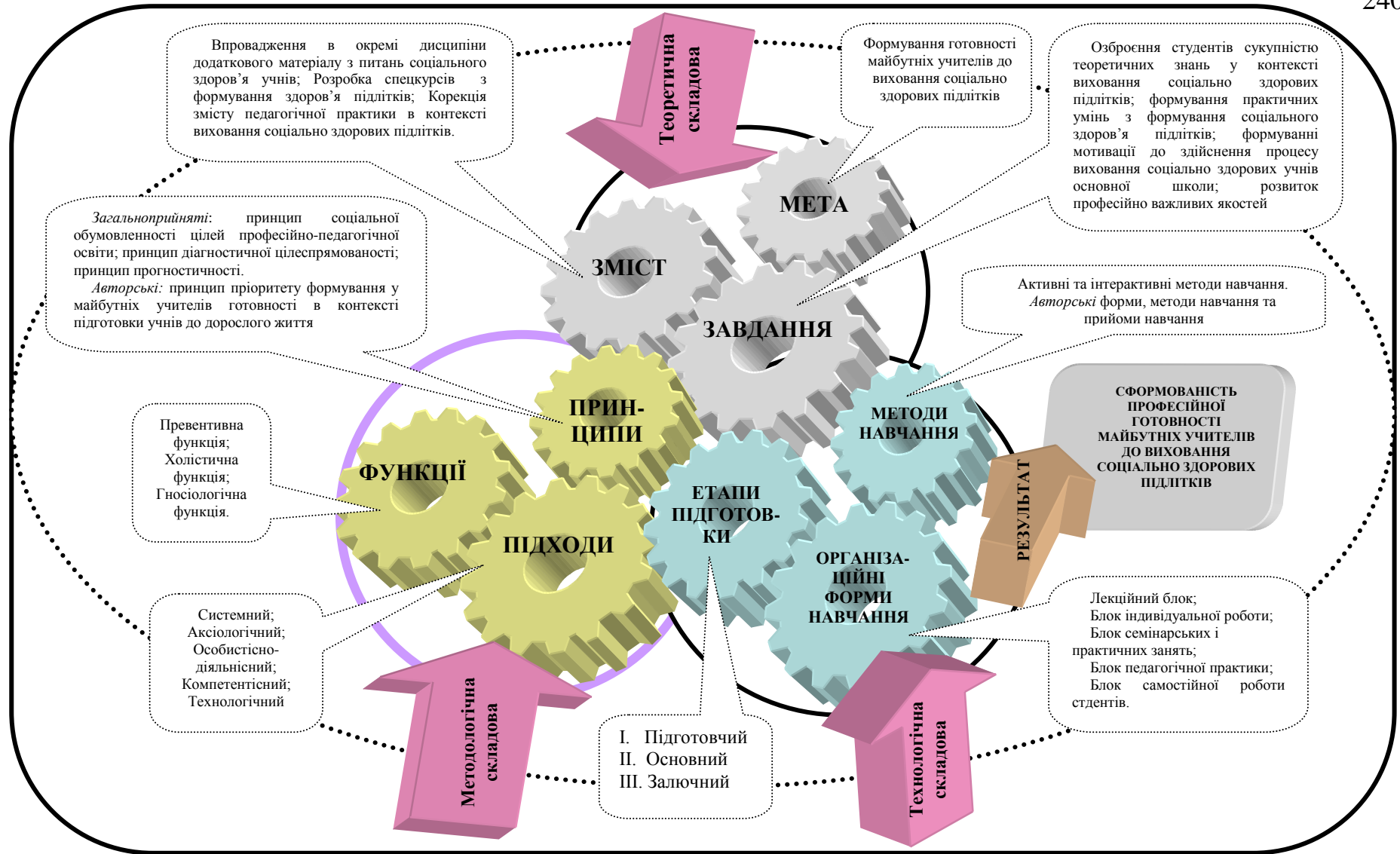


Рис. 3.1. Структурно-логічна модель системи підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків

педагогічних спеціальностей до виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів.

У національній доктрині розвитку освіти зазначається, що з метою підтримки педагогічних і науково-педагогічних працівників, підвищення їх відповідальності за якість професійної діяльності держава забезпечує ряд важливих дій, серед яких періодичне оновлення і взаємоузгодження змісту підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників [344, с. 5]. Необхідність таких дій, на наш погляд, обумовлена рядом чинників, серед яких зростання вимог до рівня професійної підготовленості педагогів, у тому числі й у контексті виховання всебічно здорової молоді (у соціальному, духовному, психічному та фізичному аспектах), прищеплення їм навичок здорового способу життя тощо. Як відомо, пріоритетним завданням системи освіти є виховання в душі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності [344, с. 4]. Про це зазначається в переліку нормативно-правових документів у сфері освіти [345; 412; 159; 161; 191; 247; 399; 400]. Таким чином, потреба в удосконаленні змісту підготовки майбутніх педагогів у напрямку формування соціально здорових учнів задекларована в нормативно-правовій площині. Тож, озираючись на вищезазначену нормативно-правову базу, не виникає жодних сумнівів у потребі корекції змісту вищої школи (у контексті виховання соціально здорових учнів загальноосвітніх навчальних закладів) не тільки на рівні доповнення дисциплін навчальною інформацією, передбаченою навчальним планом підготовки майбутніх учителів з питань формування соціального здоров'я сучасної молоді, але й на рівні доповнення відповідних навчальних планів окремими дисциплінами (спецкурсами), які насичуватимуться такою інформацією, за допомогою якої цілеспрямовано, послідовно й систематично здійснюватиметься процес забезпечення науково-теоретичної, практичної та інших видів підготовки студентів при умовах застосування при їх викладанні відповідного дидактичного забезпечення.

Отже, враховуючи зазначені вище мету та завдання моделі педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до формування соціально здорових учнів, виникає потреба визначити не тільки сукупність знань та умінь, якими повинні оволодіти студенти на момент закінчення експерименту (ми їх детально пропонуємо розглянути у підрозділі 3.2), у нашому випадку, при отриманні кваліфікаційного рівня „бакалавр”, але й можливості озброєння ними студентів педагогічних спеціальностей протягом відповідного періоду навчання за рахунок удосконалення змісту підготовки майбутніх педагогів до виховання соціально здорових учнів (див. парагр. 3.3).

Резюмуючи вищезазначене, зауважимо, що при побудові змісту підготовки майбутніх учителів у нашому випадку слід враховувати ряд обставин, серед яких: по-перше, виявлення можливостей, передбачених навчальним планом дисциплін у контексті насичення їх додатковим матеріалом, який тим чи іншим чином сприятиме оволодінню студентами окремими (з вищеперелічених) знаннями та уміннями з питань формування соціального здоров'я учнів; по-друге, доповнення навчального плану підготовки студентів (конкретної спеціальності) спецкурсами, які передбачатимуть систематичний, логічно взаємозв'язаний, узагальнюючий та додатковий до раніше вивченого навчальний матеріал з питань формування соціального здоров'я учнів. Оскільки розкриття змісту доданого навчального матеріалу до окремих дисциплін, передбачених навчальними планами підготовки майбутніх педагогів, а також розкриття змісту спецкурсу, потребує більш детального розгляду, звернемо на них увагу в наступному підрозділі (див. парагр. 3.3.). Таким чином, стисло розглянувши теоретичний компонент моделі системи підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків, перейдемо до характеристики методологічної складової зазначеної моделі.

Методологічна складова моделі вміщує в собі розробку відповідних принципів та підходів щодо підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків, а також функцій майбутніх педагогів у

зазначеному контексті. Не зважаючи на те, що ці аспекти вище вказаними вченими не визначаються обов'язковими у контексті побудови моделі педагогічної системи, на наш погляд, їх розкриття є достатньо важливим, оскільки, це, у свою чергу, дозволить створити певне підґрунтя для більш вдалої реалізації технологічної складової моделі, у тому числі, більш влучного визначення та розробки дидактичного забезпечення процесу підготовки студентів педагогічних спеціальностей до виховання соціально здорової молоді.

Отже, розкриваючи зазначену складову через характеристику її елементів, стисло зупинимось на розгляді дефініції „принцип”. У даному контексті слід зазначити, що нині дидактичні принципи умовно поділяють на *філософські* (загальнонаукові) – науковість, системність, зв'язок теорії з практикою; *психологічні* – індивідуальний підхід до студентів, урахування вікових особливостей тощо, та безпосередньо *дидактичні* – систематичність, міцність засвоєння знань, цілеспрямованість навчання, активність студентів, відповідність за результати навчання тощо [483, с. 110].

Загалом під принципами навчання (дидактичні принципи, від лат. *princĭpium* – основа, начало) розуміються керівні положення, які відображають загальні закономірності процесу виховання і визначають вимоги до змісту, організації і методів виховного впливу [111, с. 99; 483, с. 107; 390, с. 440]. Виступаючи як категорія дидактики, принципи навчання характеризують способи використання законів і закономірностей у відповідності з поставленими цілями [390, с. 440]. Як свідчить процес розвитку педагогічної науки, існує різне обґрунтування системи дидактичних принципів і трактування окремих з них [483, с. 108].

Таким чином, визначення принципів підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків передбачало аналіз (та наступну інтерпретацію) окремих, існуючих на сьогодні, загальних принципів навчання студентів педагогічних спеціальностей до майбутньої професійної

діяльності, а також визначення таких принципів, які, на наш погляд, є специфічними у контексті презентованої нами проблеми.

Т. Туркот, узагальнюючи основні принципи навчання у вищому навчальному закладі, виділяє наступні: принцип цілеспрямованості і науковості навчання у вищій школі, принцип доступності навчання, принцип урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів, принцип гуманізації навчання, принцип єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання, принцип забезпечення єдності теоретичної і практичної підготовки фахівців вищої кваліфікації, принцип активізації і творчої самостійності студентів та їх відповідальності за результати навчально-пізнавальної діяльності, принцип систематичності і послідовності у процесі навчальної діяльності викладача і самостійної роботи студента, принцип поєднання конкретного і абстрактного у навчальному процесі вищої школи, принцип міцності знань, умінь і навичок, розвитку розумових сил студентів (принцип ґрунтовності) [483, с. 110-116].

Не виникає жодного сумніву до значущості вищеперелічених принципів навчання у вищій школі. Між тим, у даному випадку ми не ставили за мету здійснення їх інтерпретації в контексті наших наукових пошуків, оскільки на наш погляд, вони є загальнодидактичними і, відповідно, такими, що мають бути враховані при підготовці майбутніх фахівців взагалі.

У свою чергу, для нас важливо було визначити та проаналізувати ті принципи навчання, які є найбільш важливі саме в ракурсі підготовки майбутніх педагогів. На наш погляд, найбільш вдалим в даному контексті є принципи, запропоновані вітчизняним ученим С. Харченком, а саме: принцип соціальної обумовленості цілей професійно-педагогічної освіти; принцип діагностичної цілеспрямованості; принцип прогностичності та інші.

Важливо наголосити, що опір на зазначені вище принципи та їх протрактування обумовлюється, по-перше, близькістю зазначених проблем, по-друге, тим, що, на нашу думку, запропоновані вченим принципи мають право виступати як фундаментальні у контексті підготовки майбутніх

учителів до професійної діяльності (з урахуванням специфіки та особливостей їх майбутньої професійної діяльності).

Так, *принцип соціальної обумовленості цілей професійно-педагогічної освіти* С. Харченко характеризує як такий, що передбачає обумовленість цілей навчання тим соціальним середовищем, у якому цей процес протікає. Крім того, відповідно зазначеного принципу вчений наголошує на важливості встановлення цілей навчання з урахуванням змін, що відбуваються у суспільстві. Таким чином, на думку автора, якщо ці чинники не враховуються у підготовці студента, тобто не знаходять віддзеркалення в цілях навчання, це неминуче призводить до порушення функціонування всієї педагогічної системи навчання, оскільки неправильна мета відповідно неправильно визначає зміст навчання, а звідси неефективними виявляються його форми та методи [502, с. 227].

Отже, враховуючи специфіку підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків зазначений принцип має вкрай важливе значення. Це обумовлено, по-перше, змінами, що виникають у суспільстві останнім часом й диктують вимоги до особистості, рівня її освіченості, вихованості тощо; по-друге, наявність змін у суспільному житті (економічному, політичному тощо) може відобразитись і на вимогах до розуміння сутності соціального здоров'я як такого, а це, відповідно, вимагає інших підходів до підготовки майбутніх учителів у контексті здійснення цього питання; по-третє, зміни, які вже відбулися (чи відбуваються) у суспільстві (у тому числі ті, що позначаються на стані соціального здоров'я молоді взагалі та підлітків зокрема) вимагають їх негайного урахування у підготовці відповідних фахівців у ВНЗ.

Принцип діагностичної цілеспрямованості, у нашому випадку, відповідно, підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків передбачає влучне встановлення мети навчання, яка, у свою чергу, забезпечувала б якомога вдаліше підібрати зміст, форми та методи підготовки педагогів до зазначеного процесу.

Враховуючи те, що даний принцип передбачає також встановлення мети з орієнтуванням на кінцевий результат навчання при підготовці сучасних студентів педагогічних спеціальностей, украй важливо так формулювати мету, щоб вона обов'язково передбачала формування в них готовності до майбутньої професійної діяльності в сфері виховання соціально здорових учнів. Таким чином, професіограма майбутніх учителів повинна обов'язково вміщувати в собі необхідні знання, уміння та професійно важливі якості у забезпеченні вищезазначеного процесу.

Принцип прогностичності тісно взаємодіє з попередніми принципами. Даний принцип передбачає прогнозування можливих змін у контексті вимог до проблеми виховання (вихованості) соціально здорових школярів. Так, наприклад, спроба спрогнозувати такі зміни на найближчі 7-10 років дозволяє нам припустити наступне:

а) у подальшому прогнозується посилення актуальності проблем виховання соціально здорової молоді, що обумовлюється недостатніми нині заходами на державному рівні та в загальноосвітніх навчальних закладах у контексті профілактики наркоманії, алкоголю тощо;

б) підвищується значущість педагога у формуванні соціально здорових школярів (усіх вікових груп);

в) виникає потреба у залученні педагогів до розробки проектів збереження та формування соціального здоров'я шкільної молоді тощо.

Як зазначалось вище, окрім інтерпретованих раніше визначених принципів доцільно також виділити (авторський) **принцип пріоритету формування у майбутніх учителів готовності до підготовки учнів до дорослого життя**. Запропонований нами принцип, перш за все, передбачає щоб підготовка майбутніх учителів у ВНЗ зосереджувалась не лише на озброєння учнів знаннями та уміннями відповідного предмету, а на уміння учнів використовувати знання з конкретної дисципліни в ракурсі їх соціального становлення як найповнішої реалізації себе у суспільстві, практичної готовності до дорослого життя. Даний принцип, з нашої точки

зору, є достатньо важливим й обумовлюється тим, що до нині в загальноосвітніх навчальних закладах значно в меншій мірі відбувається підготовка учнів до складних умов сучасного життя, аніж нагромадження учнів купою необґрунтованої, у контексті їх практичної значущості для людини та складної для сприйняття в даний віковий період, інформації. Таким чином, відповідно запропонованого принципу, фахова підготовка майбутніх учителів повинна націлювати студентів на використання власного предмету (а саме знань та умінь, що здобуваються учнями під час його викладання) до застосування їх школярами у власному житті, у тому числі, у контексті підвищення рівня свого соціального здоров'я.

Достатньо важливим, на наш погляд, в рамках методологічної складової запропонованої нами структури моделі системи підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи є характеристика функції сучасного педагога в зазначеному аспекті. Так, розглядаючи питання характеристики загальних функцій вчителя, російський учений І. Підласий зауважує, що педагогічна функція – це окреслений педагогу напрям застосування професійних знань та умінь, враховуючи при цьому, що головним напрямом докладання педагогічних зусиль є навчання, освіта, виховання, розвиток та формування учнів [390, с. 232]. Серед найбільш важливих функцій педагога І. Підласий виділяє такі, як: функція *цілепокладання* (передбачає керівництво педагогічною діяльністю з мінімальною розбіжністю між встановленою метою та ступенем відповідності застосування певних педагогічних засобів у контексті її досягнення), функція *прогнозування* (відбивається в умінні вчителя передбачити результати своєї діяльності), *проективна* функція (характеризується умінням конструювати модель педагогічної діяльності, що передбачається), *інформаційна* функція (передбачає вчителя як найголовніше джерело інформації), *організаційна* функція (в основному пов'язана з залученням учнів до роботи), *контрольна, оцінна та корекційна* функції (передбачає створення певних стимулів, завдяки яким відбувається

педагогічна діяльність), і, нарешті, *аналітична* функція (передбачає аналіз завершеної справи, визначення якості її ефективності тощо) [390, с. 233-236].

Не виникає сумнівів у значущості кожної з вищеперелічених функцій для кожного вчителя, ми ж, у свою чергу, звернемо увагу на визначенні та характеристиці специфічних для майбутніх педагогів функцій у контексті їх майбутньої професійної діяльності в сфері формування соціального здоров'я сучасних підлітків. До них ми відносимо наступні функції: превентивна, холістична, гносіологічна.

Стисло охарактеризуємо перелічені функції. *Превентивну* функцію сучасного педагога ми розглядаємо саме з урахування специфічності самої діяльності вчителя у контексті виховання сучасної молоді. Визначення превентивної функції обумовлено й особливостями сучасного часу, який характеризується надзвичайно великою кількістю різноманітних спокус, котрі, враховуючи особливості підліткового віку (а саме: його питливість до нового та невміння бачити загрозу там, де це потрібно), є схильними до потрапляння у полон власної допитливості та неухважності. Таким чином, перегляд порнографічних сайтів, сайтів, де можна переглянути різного роду прояви жорстокості, знущання, насилля, сайти, які залучають до вступу у секти та неформальні компанії тощо, дитина може не тільки втратити своє соціальне здоров'я, але часто й саме життя, що є найціннішим для людини. Зазначена функція, не зважаючи на певну схожість з прогностичною функцією, має помітні відмінності. Суть превентивної функції, перш за все, полягає в тому, щоб попередити підлітків від спокус сьогодення, від тих дій з боку підлітків, що можуть призвести до жахливих наслідків й нанести нищівної шкоди як у контексті соціального здоров'я, так і стосовно інших його аспектів. У зв'язку з вищезазначеним, актуальною постає наступна, *холістична*, функція. Суть холістичної функції полягає в тому, щоб сучасні учителі, спрямовуючи зусилля на виховання соціально здорової молоді, використовували при цьому усі можливості загальноосвітніх навчальних закладів, і здійснювали це таким чином, щоб не ігнорувались інші аспекти

здоров'я, а саме, фізичний, психічний та духовний. Як зазначалось вище (див. параграфи 2.1., 2.2), соціальне здоров'я тісно взаємопов'язано з іншими ракурсами здоров'я й тому не має формуватись виключно як окреме від інших, тим більш, що у теперішній час виникає нагальна потреба, щоб кожен із вчителів (не зважаючи на його спеціалізацію й на те, який предмет він викладає) спрямовував власні зусилля на прищеплення учням навичок здорового способу життя, формував у школярів аксіологічне ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих як до найвищої цінності. Таким чином, холістична функція, по-перше, передбачає усвідомлення кожним учителем важливості розуміння здоров'я в єдності усіх його аспектів, по-друге, пошук учителем таких підходів, які б дозволяли виховувати у стінах школи всебічно розвинену та здорову молодь.

Наступна функція – *гносеологічна* – зустрічається нами в дисертаційному дослідженні Н. Глузман, де автор розглядає її як таку, що вимагає високого рівня гностичних здібностей учителя: швидкості й творчого оволодіння науковими методами пізнання й вивчення, здібності до оволодіння спеціальними знаннями [129, с. 186-187]. Погоджуючись з вітчизняною вченою, лише наголосимо, що зазначена функція відіграє важливе значення для педагога й в контексті його майбутньої професійної діяльності у сфері виховання соціально здорової молоді. Як ми вже не раз наголошували в попередніх розділах, проблема соціального здоров'я є вкрай багатогранною й широкоаспектною. Крім того, зазначена візія не є достатньо розробленою, тобто має досить мало джерел (посібників для вчителів, монографій тощо), спираючись на які вчитель міг би краще орієнтуватись у підборі необхідного навчального матеріалу та рекомендацій щодо його викладання. У зв'язку з вищезазначеним, підбір та обробка отриманих знань потребує особливого підходу та аналітичного мислення, так як невдало підібрана інформація може не тільки не принести користі підліткові, але й нанести йому шкоди, що є неприпустимо.

Отже, реалізація зазначених вище функцій як додаткових (до загальноприйнятих) дозволить учителям, на більш високому професійному рівні, здійснювати процес формування соціального здоров'я сучасних підлітків.

Не менш важливим питанням постає виявлення **основних підходів**, на яких базуватиметься система підготовки майбутніх учителів до формування соціально здорових учнів. До таких підходів ми відносимо: системний; аксіологічний, особистісно-діяльнісний; компетентнісний; технологічний. Стисло характеризуємо зазначені підходи. Так, системний підхід набуває достатньо важливого значення у побудові моделі системи, а відповідно й організації всього процесу підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків, що обумовлено, перш за все, тим, що системний підхід передбачає дотримання правильного розташування усіх структурних елементів системи моделі з урахуванням ієрархічної послідовності та її цілісності як такої. Спираючись на системний підхід, важливо дотримуватись основних закономірностей побудови моделі системи підготовки майбутніх учителів до формування соціально здорових підлітків, що, перш за все, має відбиватись у логіці розташування таких її важливих складових компонентів, як: мета, завдання, зміст, форми і методи навчання, які взаємодіють як цілісний організм у чіткій послідовності та взаємообумовленості.

Аксіологічний підхід обґрунтовується даною проблематикою, а саме її специфікою у контексті формування соціального здоров'я учнів. Підготовка майбутніх учителів до здійснення цього процесу має обов'язково передбачати формування у студентів ціннісного ставлення до здоров'я взагалі та його аспектів зокрема. Таким чином, сам педагогічний процес у школі має розглядатись сучасними студентами педагогічних спеціальностей крізь призму виховання здорових школярів, зокрема, через формування в них високого рівня соціального здоров'я як першочергового завдання загальноосвітніх навчальних закладів. У зв'язку з цим через весь процес

підготовки майбутніх учителів у ВНЗ червоною ниткою має проходити формування у студентів розуміння значення здоров'я взагалі та соціального здоров'я (як одного з його важливих аспектів) зокрема у контекст виховання сучасної української молоді.

Особистісно-діяльнісний підхід передбачає взаємодію між викладачем та студентами як суб'єктами педагогічного процесу, їх тісну співпрацю на рівних правах та в рівних умовах. Саме за допомогою даного підходу взаємовідносини між студентами і викладачами та, відповідно, їх співпраця має будуватись на основі розуміння самого студента не тільки як майбутнього професіонала, але й, що особливо важливо, як особистість. Такий підхід до майбутнього вчителя є вкрай важливим особливо в контексті його підготовки до виховання соціально здорових учнів, оскільки, по-перше, неможливо виховувати педагога як професіонала при цьому применшуючи значення його особистісного зростання; по-друге, при підготовці майбутнього вчителя у ВНЗ слід враховувати його схильності, ступені зацікавленості майбутньою професією, любов до дітей, прагнення виховання соціально здорової молоді; по-третє, відчуття такого підходу з боку студента спонукатиме його до дотримання особистісно-діяльнісного підходу у майбутній професійній діяльності вже в ролі педагога, що, безумовно, є вкрай доцільно при вихованні соціально здорових школярів.

Технологічний підхід передбачає постійний пошук найбільш доцільних форм та методів навчання, удосконалення змісту фахової підготовки, організації самостійної роботи та педагогічної практики з розумним варіюванням часу та відповідних ресурсів кожного з вищезазначених (елементів) професійної підготовки майбутніх педагогів.

Компетентнісний підхід дозволяє розглядати вимоги щодо сучасного вчителя в контексті його підготовки до виховання соціально здорових учнів у цілісному вигляді, передбачаючи максимально доцільні атрибути його професійної готовності. Саме визначення необхідних компетенцій для сучасного вчителя, до яких слід відносити не тільки її когнітивні та

практичні (маємо на увазі необхідні знання та уміння) характеристики, але й психологічні (вимоги до психологічної стійкості, мотивацію тощо) та, навіть, духовні (професійно-важливі якості) слугуватимуть необхідним підґрунтям для визначення відповідного змістовного та технологічного забезпечення процесу професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей до виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів.

Таким чином, методологічна складова запропонованої нами моделі підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків розкривається через визначення та характеристику вищезазначених принципів, функцій та підходів у заявленому ракурсі.

Характеризуючи **технологічну складову** даної моделі, слід наголосити на важливості урахування поетапності у підготовці майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів, де кожний з етапів має свої завдання, спираючись на логіку побудови процесу підготовки студентів педагогічних спеціальностей до вищезазначеної діяльності.

Кожен з етапів охоплює собою певні періоди (курси) навчання у вищому навчальному закладі. Так, у нашому випадку, **перший етап** вміщує в собі відповідно перший курс навчання, який має свої особливості (у тому числі й потребу студентів у адаптації до нових умов навчання тощо), у зв'язку з цим, завдання у контексті підготовки їх до формування у майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів мають бути мінімалізовані й переважно спрямовані на актуалізацію проблеми, привернення до неї уваги та створення початкового уявлення. У даному випадку, важливо враховувати можливості підготовки студентів до зазначеного вище процесу. Перш за все, маємо на увазі наявність дисциплін, передбачених навчальним планом підготовки учителів різних педагогічних спеціальностей, а також можливості впровадження відповідних спецкурсів, у процесі яких можуть бути реалізовані визначені завдання конкретного етапу.

Отже, враховуючи вищезазначене, до основних завдань першого етапу підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків

віднесемо наступні: формування у студентів початкового уявлення про сутність та зміст соціального здоров'я підлітків, вироблення у студентів розуміння потреби у вихованні соціально здорових учнів та інтересу до здійснення цього процесу в майбутній професійній діяльності.

Другий етап (2-3 курс) передбачав подальше створення стійкої мотивації майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків, озброєння студентів ґрунтовними теоретичними знаннями та практичними вміннями (переважно *гностичними, комунікативними, проєктивними*) з виховання соціально здорових учнів у майбутній професійній діяльності, формування у студентів психологічної стійкості як важливої складової психічної готовності студентів до зазначеного процесу, сприяння виробленню у майбутніх учителів необхідних професійно важливих якостей.

Третій етап (4 курс) має бути спрямований на закріплення у студентів мотивації до виховання соціально здорових підлітків у майбутній професійній діяльності, озброєння студентів знаннями методичних особливостей у контексті виховання соціально здорових учнів та набуття ними необхідних умінь (переважно проєктивних, конструктивних, організаційних) і подальше сприяння виробленню у майбутніх учителів професійно необхідних якостей у зазначеному контексті.

Як зазначалось вище, реалізація визначених завдань кожного етапу підготовки потребувало, перш за все, використання його можливостей. Між тим, не менш важливими елементами технологічного компоненту системи підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків є влучне застосування відповідних форм та методів навчання, а також форм організації навчального процесу у ВНЗ. Починаючи з останнього, слід зазначити на важливості використання у процесі підготовки студентів до зазначеної діяльності усіх існуючих на сьогодні форм організації навчання у ВНЗ.

У даному випадку для нас цінним є підхід С. Харченка, який наголошує на тому, що сам процес навчання студентів у ВНЗ може бути представлений кількома великими блоками:

- а) лекційний блок (Л);
- б) блок індивідуальної роботи (ІР);
- в) блок семінарських і практичних занять (СП);
- г) блок педагогічної практики (ПП);
- д) блок самостійної роботи студентів (СР).

Сам процес використання зазначених вище блоків автор пропонує у такій логічній послідовності, а саме: Л-СРС-ІР-СРС-СП-СРС-ПП [502, с. 263-264]. Цілком підтримуючи думку вченого, стисло зупинимось на кожному з вищеперелічених блоків. Починаючи з першого, зауважимо на тому, що нині в практиці підготовки студентів виділяють декілька видів лекційних занять (лекція з аналізом конкретних ситуацій; лекція – візуалізація; лекція консультація; проблемна лекція; бінарна лекція; лекція – бесіда; лекція – дискусія; лекція із заздалегідь запланованими помилками; лекція – конференція; лекція – прес-конференція та інші), кожне з яких має свої особливості викладання навчального матеріалу, по-різному впливає на діяльність студентів під час лекції, від чого багато в чому залежить як якість засвоєння студентами знань та оволодіння певними вміннями, так і розвиток цікавості студентів до проблеми, що вивчається. Відповідно влучно використовуючи той чи інший вид лекційного заняття (маємо на увазі відповідності тематики навчального матеріалу, завдань лекційного заняття тощо) можна спромогтися значно вищих результатів, аніж при викладанні навчального матеріалу у класичному „монологічному” вигляді, при якому самі студенти займають достатньо пасивну позицію на занятті, яка часто обмежується конспектуванням почутої від викладача інформації.

Звичайно, ми не маємо на меті применшити значущість класичного викладання лекції, оскільки при гарному володінні навчальним матеріалом, а також володіючи ораторською та педагогічною майстерністю, також можна

досягати неабияких успіхів у підготовці майбутніх педагогів. Між тим, на наш погляд, украй доцільно, під час підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків використовувати різноманітні підходи щодо організації лекційного заняття та, відповідно, його викладання, у тому числі, і пошуку інноваційних підходів, якщо в цьому виникає потреба. Тобто, у разі, якщо з відомих (існуючих на сьогодні) видів лекційних занять не знайшлося такого, який би у повній мірі сприяв вирішенню поставлених завдань конкретної лекції у контексті зазначеної нами проблеми, необхідно здійснювати пошук та розробку відповідних авторських видів лекційних занять.

Самостійна робота відіграє особливе значення в структурі підготовки майбутніх педагогів. Останнім часом у зв'язку зі вступом до Болонського процесу увага до самостійної роботи студентів значно збільшується, а відповідно й її значущість у контексті набутті майбутніми учителями необхідних знань та умінь. При цьому, в окремих випадках вдало організована самостійна робота студентів буває значно ефективніша, аніж інші форми навчання у зазначеному контексті.

Індивідуальна робота як одна з форм навчання студентів відіграє достатньо значуще місце у підготовці майбутніх учителів, оскільки за рахунок співпраці з викладачем, виконуючи індивідуальні завдання, студенти не тільки розширюють спектр знань та умінь, але й спрямовують зусилля на прояви креативних рішень, що й сприяє, у свою чергу, розвитку творчих здібностей.

Особливе місце серед існуючих у сучасних ВНЗ форм навчання займають семінарські та практичні заняття, які за своєю сутністю та структурою є дещо схожі між собою й у цілому спрямовані на вирішення майже однотипних завдань. Так, Т. Туркот розглядає семінар як вид практичних занять, який передбачає самостійне опрацювання студентами окремих тем і проблем відповідно змісту навчальної дисципліни та обговорення результатів цього вивчення, представлених у вигляді тез,

повідомлень, доповідей, рефератів тощо [483, с. 214]. Практичні заняття, на думку цього ж автора, – це форма навчального заняття, на якому педагог організує діяльний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни і формує уміння і навички їх практичного застосування шляхом виконання відповідно поставлених завдань [483, с. 215]. Таким чином, семінарські і практичні заняття мають на меті сприяти закріпленню отриманих студентами на лекційних заняттях і в процесі самостійної роботи знань, їх розширення та оволодіння необхідними уміннями і навичками. Крім того, за рахунок правильної організації семінарських і практичних занять цілком можливий розвиток професійно важливих якостей майбутнього вчителя.

Педагогічна практика відіграє завершальне значення у підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності, оскільки в процесі педагогічної практики здійснюється широке перенесення засвоєних знань та вмінь у реальну педагогічну діяльність, знаходить прояв педагогічна спрямованість студентів, їх професійно важливі якості. Таким чином, педагогічною практикою завершується весь хід „блокового” навчання, оскільки студенти до цього повною мірою усвідомлюють смислову спадкоємність вивченого раніше до своєї особистої педагогічної діяльності [502, с. 266].

Використання у процесі підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків усіх вищеперелічених блоків у сукупності є вкрай важливо, оскільки таким чином забезпечується відповідно усі види професійної готовності студентів у зазначеному контексті. Так, на переконання С. Харченка за допомогою лекційного блоку відбувається науково-теоретична готовність, за рахунок індивідуального блоку забезпечується науково-теоретична та психологічна готовність, семінарські і практичні заняття впливають на усі чотири види професійної готовності майбутніх учителів (у тому числі практичну та психофізіологічну), нарешті у

ході педагогічної практики підвищується психофізіологічна, психологічна та практична готовність до майбутньої професійної діяльності [502, с. 267].

Цілком погоджуючись з думкою вченого, наголосимо лише на важливості правильного використання їх у пропорційному відношенні в контексті кількісних параметрів (маємо на увазі кількість годин), відведених на кожен з вищезазначених блоків при підготовці майбутніх учителів на конкретному з етапів підготовки у ВНЗ, враховуючи його завдання у контексті формування у майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів, а також на важливості в зазначеному аспекті організації науково-дослідної роботи студентів в межах окремих вищезазначених блоків. Підтвердженням цьому можуть слугувати численні наукові напрацювання [117; 182; 271; 291; 295; 321; 401; 506; 514], присвячені розкриттю питань організації науково-дослідної роботи майбутніх учителів, в яких переконливо наголошується на значущості та цілковитій виправданості залучення студентів до наукової діяльності під час навчання у ВНЗ в контексті їх професійної підготовки до майбутньої професійної діяльності. Завершуючи опис форм організації навчального процесу в рамках нашого дослідження, наголосимо також на тому, що їх використання має обов'язково враховувати потребу у академічній свободі майбутніх учителів. В Законі України Про вищу освіту зазначається, що академічна свобода являє собою самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова і творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень і використання їх результатів та реалізується з урахуванням обмежень, встановлених законом [190]. Таким чином, використовуючи перелічені форми організації навчання у ВНЗ, та відповідно забезпечуючи усі чотири види професійної готовності (науково-теоретична, практична, психологічна та психофізіологічна) до формування соціально здоров'я підлітків, слід також враховувати потребу створення відповідних умов для забезпечення академічної свободи майбутніх педагогів.

Нарешті, заключний елемент технологічного компоненту структурно-логічної моделі системи підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків передбачає застосування найбільш вдалих (у контексті заявленої проблеми з метою її найповнішого розкриття та засвоєння) форм і методів навчання.

Як справедливо зазначають В. Беспалько, Ю. Татур, якщо цілі навчання та його зміст в визначеній мірі стабільні, то вибір дидактичного процесу – це, дійсно, творче оптимізаційне завдання для педагога [67, с. 31]. Нині існує чимало форм і методів навчання, які грубо можна розділити на традиційні, активні, інтерактивні та інноваційні. Взагалі, у науковому просторі зустрічається декілька класифікацій методів навчання. Так, у дисертації Ю. Бойчук „Теоретико-методичні основи формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя” пропонуються дві класифікації методів навчання. До першої автор відносить такі методи: *монологічні* (лекція, розповідь, пояснення, робота з книжкою тощо), *діалогічні* (бесіда, семінар, робота в парі, робота в групі, дискусія, діалог, тренінг тощо), *наочний* (демонстрація, ілюстрація, досліди, лабораторні роботи, схеми, таблиці, Інтернет, тощо), *алгоритмічні* (зразки завдань, алгоритмів, показ зразка виконання завдання, інструктаж, аналіз практичної роботи), *евристичний* (пошукова бесіда, самостійна робота, пошукове завдання, аналіз, аналогія, дидактична гра, моделювання ситуації, „мозковий штурм” тощо) та *проектно-діяльнісний* (метод проектів, дослідницькі завдання, творчі завдання, самостійна робота, конференції, діалогові ігри тощо) [78, с. 285-286].

Відповідно другій класифікації методи навчання розподіляються на *пасивні* (лекція, розповідь, пояснення, інструктаж, опитування, тренувальні вправи), *активні* (діалог, евристична бесіда, самостійна робота, проблемне завдання, творче завдання), *інтерактивні* які у свою чергу поділяються на неіметаційні (бесіда, „мозковий штурм”, дискусія, диспут) та імітаційні які поділяються на неігрові (вивчення конкретних ситуацій, моделювання,

виконання виробничих завдань, імітаційні вправи) та *ігрові* (тренінг, рольова гра, ділова гра, проектування) [78, с. 288].

Островська-Бугайчук також виділяє *рефлексивні* (самопізнання, самоаналіз, самодіагностування тощо) та *проблемно-пошукові* (розв'язання педагогічних ситуацій, створення проектів тощо) [367]. Як видно з вищезазначеного, значний спектр існуючих на сьогодні методів навчання дозволяє на достатньо високому рівні здійснювати процес підготовки майбутніх учителів у контексті викладання дисциплін, передбачених відповідним навчальним планом. Між тим, враховуючи специфіку проблеми підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності в сфері виховання соціально здорових учнів, на наш погляд, доцільним є не тільки влучно використовувати існуюче на сьогодні дидактичне надбання вищої школи, але й також здійснювати подальший пошук нових, інтерпретацію та адаптування існуючих форм, методів та методичних прийомів навчання, що, у свою чергу, дозволить більш якісно здійснювати процес викладання специфічного навчального матеріалу з питань соціального здоров'я на кожному окремому етапі навчання зі спрямованістю на досягнення встановлених завдань етапу. Розгляд авторських форм, методів та методичних прийомів навчання у зазначеному контексті пропонуємо у подальших підрозділах (див. парагр. 3.4.; 4.1.1.; 4.1.2.; 4.1.3.).

Отже, вищезазначене дозволяє нам зробити висновки узагальнюючого характеру:

1. Структурно-логічна модель педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків являє собою чіткий механізм тісно взаємообумовлених елементів, що розташовані відповідно своєї логічності до окремих складових моделі, серед яких теоретична, методологічна та технологічна.

2. Теоретична складова моделі вміщує в собі мету, завдання та зміст підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків. Відповідно даної складової зміст підготовки вибудовується з

орієнтацією на мету підготовки та, відповідно, завдання, які визначаються на основі попередньо встановленої мети.

3. Методологічна складова моделі розкриває такі елементи даної складової як принципи (принцип соціальної обумовленості цілей професійно-педагогічної освіти; принцип діагностичної цілеспрямованості; принцип прогностичності; принцип пріоритету формування у майбутніх учителів готовності у контексті підготовки учнів до дорослого життя), функції (превентивна; холістична; гносеологічна) та підходи (системний; аксіологічний; особистісно-діяльнісний; компетентнісний; технологічний), щодо підготовки майбутніх педагогів до виховання соціального здорових підлітків.

4. Технологічна складова моделі характеризується визначенням етапів підготовки (підготовчий, основний, заключний), форм та методів навчання. Визначення форм навчання базується на блоковому підході (лекційний блок; блок індивідуальної роботи; блок семінарських і практичних занять; блок педагогічної практики; блок самостійної роботи студентів). Забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до виховання соціального здоров'я підлітків передбачається за рахунок існуючих на сьогодні та перевірених часом і практикою активних та інтерактивних методів, а також розробкою авторських форм, методів та методичних прийомів навчання з урахуванням специфіки зазначеної проблеми.

3.2. Мета, об'єкт і суб'єкт педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи

Педагогічна система підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків, як зазначалось в попередньому підрозділі, складається із сукупності надзвичайно важливих її компонентів. Одним з компонентів, від якого певною мірою залежить весь процес підготовки

студентів у зазначеному контексті є мета. Підтвердження цього є думка науковців В. Беспалько та В. Татур, які зазначають, що ціль навчання та виховання спеціаліста слід розглядати як системотворчий елемент педагогічної системи [67, с. 32]. А тому правильне визначення мети певним чином є запорукою успіху. Саме мета є тим значущим модусом та орієнтиром, у відповідності до якого структурується й наповнюється уся система підготовки майбутнього вчителя. Відповідно від чіткості формулювання мети залежить й результат процесу підготовки майбутніх педагогів в сфері формування соціального здоров'я учнів. Розуміючи важливість вищезазначеного, а також прагнення уникнення невдалого формулювання мети в зазначеному контексті, поглянемо на зазначену дефініцію як в її первісному вигляді, так і розглянемо уявлення про її характеристики крізь призму побудови педагогічної системи. Між тим, вважаємо немає нагальної потреби в аналізі великої кількості визначень поняття мети. Найбільш виправдано, з нашої точки зору, звернути увагу на тих з них, які забезпечать правильне розуміння її сутності та, відповідно, дозволять об'єктивно підійти до формулювання мети педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків.

Вважаємо цілком логічно розпочати розгляд зазначеної дефініції у філософському аспекті, оскільки саме філософія є фундаментом для величезної кількості нині існуючих галузей наук, особливо педагогіки як науки. Звернемось до філософського словника, де мета розглядається як попередження у свідомості результату, на досягнення якого спрямована діяльність. У цьому ж місці наголошується, що мета може стати силою, яка змінює дійсність, за рахунок взаємодіє з такими засобами, котрі є необхідними для її практичної реалізації [493]. Майже подібне трактування мети пропонується в іншому філософському словникові, в якому мета визначається як ідеальне попередження результату діяльності, а також, як і у попередньому випадку, наголошується на необхідності відповідних шляхів досягнення результату ... [259, с. 381]. Таким чином, у філософії в понятті

мети виражають загальні її характеристики. Разом з тим, навіть орієнтуючись на ці характеристики, при цьому, розглядаючи їх у площині заявленої нами проблеми можна резюмувати, що мета, певною мірою, має *характеризувати* кінцевий результат функціонування всієї системи підготовки вчителів до професійної діяльності. Звертаючись до категорії мети в педагогічному контексті, а саме в руслі розуміння педагогічної системи, ми також не вдаватимемось до детального розкриття зазначеної дефініції, але вважаємо за необхідне виокремити з сукупності існуючих нині таке формулювання поняття „мета”, яке може розглядатись як базове в контексті нашого дослідження.

Найбільш близьке нам розуміння мети пропонує С. Харченко, який визначає мету навчання як центральну, стрижневу, педагогічну категорію, що зв'язує воєдино всі компоненти навчального процесу й значною мірою детермінує його результати. На думку вченого, мету навчання доцільно розглядати як системоутворюючий елемент, що дозволяє сформулювати цілісну педагогічну систему підготовки вчителя до майбутньої діяльності. У свою чергу, мету вузівського навчання науковець визначає тим результатом, який передбачається, котрий можна сформулювати як високу професійну готовність студентів до педагогічної діяльності [502, с. 225]. Отже, спираючись на вищезазначене, мету запропонованої нами педагогічної системи ми розглядаємо через сформованість у майбутніх учителів професійної готовності до формування соціального здоров'я підлітків.

Визначення мети спонукає нас до розгляду не менш важливих компонентів педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових учнів. Маємо на увазі об'єкт і суб'єкт педагогічної системи. Розпочинаючи з характеристики об'єкту педагогічної системи, а саме студента педагогічної спеціальності (майбутнього вчителя) звернемось до Державної програми „Вчитель”, у якій цілком справедливо наголошується „Ключова роль у системі освіти належить учителю. Саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на

зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурної спадщини” [160, с. 2]. Характеризуючи майбутнього вчителя як об’єкта педагогічної системи нашого дослідження, звернемо увагу на надзвичайно важливі аспекти, які, певним чином, розкривають вимоги до сучасного педагога в контексті його готовності до формування соціального здоров’я учнів основної школи.

Спираючись на відомого науковця В. Сластьоніна [446], у структурі професійної готовності майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків ми виділяємо науково-теоретичну, практичну, психофізіологічну та психологічну готовності. Оскільки раніше (див. параг. 1.3) уже наголошувалось на характеристиці зазначених видів готовності в даному підрозділі безпосередньо зосередимось на розкритті кожної з них саме в контексті заявленої нами проблеми. Починаючи з характеристики **науково-теоретичної готовності**, зауважимо на необхідних знаннях, якими повинні володіти майбутні учителі в контексті виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових підлітків. Наявність у майбутнього вчителя необхідних знань щодо формування соціального здоров’я підлітків представляється нами через сукупність чотирьох основних блоків. Розкриємо кожен з них окремо. Перший блок **„Філософські та психолого-педагогічні аспекти формування соціального здоров’я особистості”** передбачає наявність у студентів педагогічних спеціальностей наступних знань:

- знання становлення та розвитку феномену соціального здоров’я особистості;
- знання щодо виховання соціально здорових школярів у працях видатних педагогів;
- знання тенденції розвитку проблеми формування соціального здоров’я підлітків.

Другий блок **„Теоретичні засади виховання соціально здорових підлітків”** вміщує в собі такі знання, як:

- знання сутності і структури соціального здоров'я сучасних підлітків;
- знання змісту і особливостей виховання соціально здорових підлітків в сучасних умовах сучасної шкільної освіти;
- знання принципів формування соціально здорових підлітків;
- знання форм і методів формування соціально здорових підлітків;

Третій блок „*Методика формування соціального здоров'я підлітків*” розкривається через знання методичних особливостей формування соціального здоров'я підлітків у навчальному процесі та знання методичних особливостей формування соціального здоров'я підлітків у процесі позакласної роботи.

Нарешті, четвертий блок „*Взаємодія з соціальними інститутами щодо питань виховання соціально здорових школярів*” передбачає наявність таких знань, як:

- знання особливостей взаємодії педагога зі ЗМІ у контексті виховання соціально здорових підлітків;
- знання особливостей взаємодії педагога з керівними установами з питань формування соціального здоров'я учнів;
- знання інструментарію діагностики стану сформованості соціального здоров'я підлітків.

Практична готовність майбутніх учителів в зазначеному вище контексті передбачає наявність необхідних умінь щодо формування соціального здоров'я учнів. Спираючись на класифікацію Н. Кузьміної, у структурі практичної готовності нами виділено гностичні, проєктивні, конструктивні, організаційні та комунікативні уміння у сфері виховання соціально здорових учнів [266].

Стисло схарактеризуємо їх. Так, до *гностичних умінь* ми відносимо:

- уміння визначати стан сформованості соціального здоров'я підлітків;
- уміння аналізувати стан формування соціального здоров'я підлітків у навчальному та позанавчальному процесі;

- уміння виявляти потенціал власного предмету (предмету, який викладатиметься в залежності від отриманої спеціальності студента) у контексті виховання соціально здорових учнів;

- уміння передбачати поведінку підлітків на виховні дії з питань соціального здоров'я підлітків.

Проективні уміння передбачають:

- уміння планувати педагогічну діяльність у контексті формування соціального здоров'я підлітків;

- уміння визначати цілі і завдання виховних (індивідуальних та групових) *заходів* з питань формування соціального здоров'я підлітків;

- уміння передбачати результати своєї діяльності у контексті виховання соціально здорових учнів;

- уміння планувати позакласну діяльність з учнями з питань формування соціального здоров'я підлітків.

Конструктивні уміння вміщують:

- уміння структурувати навчальний матеріал з питань соціального здоров'я підлітків;

- уміння добирати найбільш доцільні форми і методи у вихованні соціально здорових підлітків (і окремих його аспектів);

- уміння конструювати свої виховні дії зі спрямованістю на пошук креативних підходів до формування соціального здоров'я підлітків;

- уміння розробляти конструктивні проекти формування соціального здоров'я підлітків у процесі позакласної роботи.

Організаційні уміння включають:

- уміння організовувати й регулювати власні дії та дії учнів з питань підвищення рівня соціального здоров'я;

- уміння якнайповніше використовувати можливості предмету, що викладається, у контексті виховання соціально здорових підлітків;

- уміння здійснювати індивідуальну роботу з учнями (розв'язувати складні життєві ситуації);

- уміння співпрацювати з соціальними інститутами з питань формування соціального здоров'я підлітків;

- уміння створювати та реалізовувати умови виховання соціального здоров'я підлітків у навчальній та позанавчальній діяльності.

Комунікативні уміння передбачають:

- уміння заохочувати підлітків, викликати в них потребу в підвищенні власного рівня соціального здоров'я;

- уміння коригувати власну поведінку у відповідності до специфіки виховної проблеми з питань формування соціального здоров'я підлітків (підлітка);

- уміння встановлювати з підлітками довірливі взаємовідносини;

- уміння проникати у внутрішній світ підлітка, відчувати його настрій, проблеми, спрямування.

Наступний вид готовності (психофізіологічна готовність) як зазначалось вище (див. підрозділ 1.3.) розглядається В. Сластьоніним через сформованість професійно важливих якостей учителя [446, с. 44-45]. На наш погляд, є недоцільним зупинятись на характеристиці усіх необхідних для вчителя професійних якостей, враховуючи масштабність їх опису. Між тим, досить значущим для нас є необхідність зупинитись на характеристиці тих професійних якостей, які, з нашої точки зору, є найбільш важливими для сучасного педагога у сфері виховання соціально здорових підлітків. Однією з надзвичайно важливих професійно важливих якостей, яка, на наш погляд, має бути обов'язковою для сучасного вчителя у сфері формування соціального здоров'я підлітків є „*empathia*”. У Концепції національного виховання зазначено: „Доля дітей в руках педагога, в його золотому серці, він має бути джерелом радісного пізнавального і морального зростання своїх вихованців. Жодна інша професія не ставить таких вимог до людини. Педагог зобов'язаний бути яскравою, неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань, високої культури. Педагог зобов'язаний прагнути до втілення в собі людського

ідеалу” [246, с. 23]. Ще більшої самовідданості, відчуття кожної дитини, її глибокого розуміння, уважності до її психічного та духовного стану тощо має проявляти педагог, налаштований на виховання соціально здорових підлітків. Це обумовлено сукупністю обставин, на яких ми неодноразово наголошували раніше.

У навчальному посібнику для студентів вищих навчальних закладів „Педагогіка вищої школи” зазначається, що емпатія (гр. *empathēia* – співпереживання) – це здатність людини емоційно відгукуватись на переживання інших людей, чуйність, емоційна проникливість [483, с. 590]. Визначаючи емпатію як професійно важливу якість соціального педагога, С. Харченко розглядає її й як інтеграційну якість особистості, яка включає цілу групу особистісних властивостей, а також здатність ототожнювати себе з дитиною, встати на її позицію, розділити її інтереси й турботи, побачити [502, с. 251]. очима дитини проблеми, що хвилюють її, її взаємини з іншими дітьми. Цілком підтримуючи позицію вченого, наголосимо, що емпатія є не менш цінною професійною якістю й для сучасного педагога, який має виконувати складне завдання загальноосвітніх навчальних закладів, а саме: виховання соціально здорової молоді. Складність та багатогранність феномену соціального здоров’я підлітка, враховуючи вікові особливості даної категорії учнів, особливо потребують наявності у вчителя емпатії.

Оскільки значущість емпатії для сучасного вчителя в контексті виховання соціально здорових підлітків важко переоцінити, порівняно більше уваги присвятимо обґрунтуванню наступної професійно важливої якості в зазначеному аспекті. На наш погляд, достатньо важливим у контексті виховання соціально здорових учнів для сучасного вчителя є *стратегічне мислення*, яке ми розглядаємо як професійно-важливу якість. Як зазначалось вище, формування соціального здоров’я підлітків є надзвичайно складним процесом, що обумовлено цілою сукупністю чинників. Серед таких чинників, без перебільшення, є вплив макро-, мезо та навіть, у деяких випадках, (при наявності родин, у яких є місце жорстокості,

пияцтву тощо) мікросередовища. Крім того, слід ще раз зауважити, що виховання соціально здорових підлітків, лише в межах загальноосвітніх навчальних закладів буде мало ефективно. У даному аспекті мають співпрацювати усі соціальні інституції, які, на жаль, останніми роками не використовували свій могутній потенціал у зазначеному контексті. У зв'язку з цим, сучасний учитель має вміти співпрацювати з місцевими телеканалами та радіостанціями, бути здатними переконувати місцевих чиновників і т.д., щоб, у свою чергу, підходити до процесу формування соціального здоров'я учнів комплексно, що й сприятиме забезпеченню бажаного успіху. Але виконання цієї складної роботи потребує від учителя наявності у нього відповідних, специфічних, у контексті зазначеного процесу, професійно-важливих якостей, серед яких, на наше переконання, має бути „стратегічне мислення”. Саме за допомогою стратегічного мислення вчитель може вирішувати складні завдання в аспекті об'єднання зусиль таких соціальних інститутів, як: сім'я, засоби масової інформації (ЗМІ), структури фізичного виховання і спорту та, безпосередньо, загальноосвітніх навчальних закладів. Крім того, зауважимо, що використання потенціалу власного предмету в контексті виховання соціально здорової особистості також вимагає від вчителя прояву стратегічного мислення. Як відомо, більша частина предметів, особливо в галузі точних наук (математика, інформатика, фізика, хімія) та навіть таких, як біологія, географія, переважно спрямовані на озброєння відповідними знаннями учнів у дуже вузькій площині. Перш за все, маємо на увазі те, що вони, принаймні в практиці не використовують свій потенціал у контексті підготовки учнів до складного дорослого життя (про що наголошувалось у попередньому розділі), і, таким чином, майже не сприяють підвищенню рівня соціального здоров'я школяра. Це виходить настільки виражено, що іноді складається враження, що основна їх мета не підготовка особистості до життя (у тому числі й подальшого навчання), а спрямованість на „клонування” виключно вчених, причому в усіх науках одночасно. Вище ми вже неодноразово наголошували на тому, що шкільний

предмет має не тільки озброювати учнів специфічними для конкретної дисципліни знаннями, але й, по-перше, навчити використовувати ці знання в реальному житті (до речі, на наше переконання, якщо не можна пояснити собі та учневі як пропонувані знання можна використовувати особистістю у практичному житті, то, відповідно, й немає потреби у їх вивченні); по-друге, кожен навчальний предмет має вчити особистість „жити”, пристосовуватись до складнощів, вирішувати складні життєві завдання тощо.

Виконання вищезазначених завдань на якісному, високому рівні в рамках викладання предмету (відповідно до отриманої спеціальності) також потребує від педагога стратегічного мислення, оскільки в цьому разі потрібно з часто формалізованої, загромадженої науковою інформацією програми (у межах допустимого цією програмою) уміти визначати можливості використання конкретної теми, приломляючи її через реально існуючі потреби учня у засвоєнні цієї інформації та співставляючи з можливістю використання останньої в контексті постійного зростання в аспекті вироблення готовності особистості до дорослого життя. Певною мірою мова йдеться про підвищення рівня власного соціального здоров'я на різних етапах дорослішання та людського життя взагалі.

Як відомо, з давнього часу під стратегією прийнято розуміти мистецтво ведення певних військових та інших операцій [449, с. 618]. Стратегічне мислення є важливою вимогою до військових офіцерів і в нинішній час. По суті стратегічне мислення є запорукою перемоги. Майже в цьому контексті вибудовується стратегія (до складу якої входить дещо менший за змістом термін „тактика”) сучасними спортсменами, особливо в колективних іграх, двоборствах тощо. Разом з тим, враховуючи специфіку проблеми формування соціального здоров'я підлітків, а також наявність надзвичайної кількості чинників, що чинять супротив зазначеному процесу (про які згадувалось вище) при підготовці в ВНЗ сучасного вчителя слід спрямовувати усі можливості (у тому числі форми і методи навчання) на вироблення в майбутнього педагога професійної якості, яка націлює його на

перемогу, сприяє стійко переносити професійні невдачі та досягати бажаного результату попри всі існуючі надзвичайно складні перешкоди.

Стратегічне мислення для вчителя є важливе навіть у побудові змісту індивідуальної бесіди з учнем. Про це чітко зазначається у Концепції національного виховання, зокрема наголошується, що „педагог має бути винахідливим у створенні виховуючих і навчальних ситуацій у відповідності з віковими та індивідуальними особливостями своїх учнів” [246, с. 24]. Хоча у даному випадку вищезазначене можна віднести до прояву творчості вчителя. На наш погляд, враховуючи специфіку процесу виховання соціально здорових учнів, ці слова притаманні при наявності у педагога стратегічного мислення. Тим більш, що стратегічне мислення сучасного педагога ми розглядаємо у синергії з творчістю. Так, вибудовуючи логічну послідовність розмови з орієнтацією на бажаний результат, передбачаючи напрям бесіди з урахуванням індивідуальних та характерологічних особливостей учня, учитель без суттєвих енерготрат та, відповідно, (це дуже важливо) без травмування психіки підлітка зможе допомогти останньому обрати правильні (оптимальні) життєві шляхи. При цьому, на наш погляд, без перебільшення, є значущим в зазначеному напрямі вибудувати таку „стратегію” розмови з учнем, відповідно якої не відбувалось би прямого переконання, а майже непомітне наштовхування особистості на те, щоб він нібито сам дійшов правильного висновку навіть в досить складній життєвій ситуації. Переконані, що саме такий підхід є більш доцільний у питанні формування соціального здоров'я сучасного підлітка.

Отже, стратегічне мислення, на наш погляд, стоїть поряд з професійною креативністю, оскільки потребує від учителя не тільки чіткого (логічного) розрахунку власних сил, урахування певних обставин тощо, але й вимагає використання (часто в повній мірі) творчих здібностей.

Як відомо, креативність частіше характеризується як творчі можливості людини, які виявляються в здатності знаходити нові варіанти оптимального вирішення проблеми, сприймати та генерувати нові ідеї [483, с. 597].

У зв'язку з вищезазначеним, у нашому дослідженні ми не виводимо креативність як окремо взяту професійно важливу якість, наявність сформованості якої (у студентів) потрібно буде в подальшому досліджувати в динаміці як автономну одиницю, що є складовою психофізіологічної готовності студента педагогічної спеціальності до формування соціально здорових учнів. А розглядаємо її (хоча можливо це й викликає певне непорозуміння з боку наукового товариства) у сукупності (*тісному* взаємозв'язку) зі стратегічним мисленням майбутнього педагога, формування якого навряд чи можливе, по-перше, без здатності студента до креативності (як певного фундаменту для вирішення складних виховних завдань), по-друге, без розуміння їх тісного взаємозв'язку, і, по-третє, без паралельного їх розвитку в особистості студента (майбутнього вчителя).

Отже, у кінцевому результаті наявність стратегічного мислення у педагога є доцільним ще й тому, що наявна у нього здатність (тонко) перемагати в будь-яких ситуаціях, сприятиме посиленню поваги з боку підлітка до свого вчителя, що, у свою чергу, спонукатиме (спираючись на живий приклад, учитися) до власних перемог у своєму житті, досягненню бажаного результату з найменшими втратами для свого здоров'я та близького оточення.

Не менш важливим в контексті професійної готовності майбутнього вчителя до формування соціального здоров'я підлітків є наявність його **психологічної готовності**, яку ми визначаємо через сформованість у студентів мотивації до виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів та усвідомлення потреби подальшого професійного зростання в зазначеному контексті.

Слід зазначити, що сама по собі мотивація відіграє провідне місце в структурі особистості і є одним з основних понять, які використовують задля пояснення рухових сил поведінки [80, с. 19]. Професійну мотивацію в психології розглядають як те, заради чого викладає свої професійні здібності, здійснює професійне мислення та ін. [513, с. 578], що на наш погляд, є дуже

співзвучно з розумінням терміну „мотив”, під яким розуміється те, що спонукає діяльність людини, заради чого вона здійснюється [80, с. 19]. У контексті нашого дослідження таким мотивом має стати свідоме розуміння реальних проблем у ракурсі рівня сформованості соціального здоров'я підлітків, а також значущості його сформованості для особистості зокрема, та для суспільства й розвитку власної країни взагалі. Саме таке розуміння, яке збуджує бажання виховувати громадян нашої держави, здатних до повної реалізації (на всіх рівнях: особистісному, суспільному, громадському, політичному тощо) є тим, що сприятиме формуванню у майбутніх педагогів усвідомлення потреби подальшого професійного зростання в зазначеному контексті, як у рамках навчання у ВНЗ, так і поза його межами.

Якщо об'єктом педагогічної системи в контексті заявленої проблеми виступає студент, то відповідно її *суб'єктом* є викладач вищого навчального закладу, який безпосередньо бере участь у процесі підготовки студентів педагогічних спеціальностей у зазначеному вище контексті. Характеризуючи вказаний компонент педагогічної системи, звернемось до окремих праць (Л. Абдаліної [2], Т. Ліпіної [283] та ін.), які присвячені переважно питанням підвищення вимог до сучасних викладачів ВНЗ, зокрема їх професіоналізму.

У цьому аспекті особливу увагу привертають погляди Т. Ліпіної щодо розуміння сутності професіоналізму педагогів. На думку авторки, зміст цього складного комплексного явища передбачає сукупність взаємопов'язаних світоглядних, особистісних та професійних якостей. Самих педагогів авторка розглядає як найважливіший компонент системи освіти [283]. І з цим важко не погодитись, оскільки саме педагог втілює, або не втілює в реальну практику підготовки майбутніх фахівців відповідні форми, методи й прийоми навчання, від яких, у кінцевому результаті, багато в чому залежить рівень професійної готовності студентів до майбутньої діяльності. На це також багато впливає й життєва позиція викладачів, здатність до суб'єкт-суб'єктних відносин зі студентами, прагнення професійного удосконалення,

спрямованість до інноваційної діяльності тощо. Це є вкрай важливо, оскільки студенти у власній практиці потім часто копіюють своїх педагогів, і, на жаль, не завжди кращих.

Певними орієнтирами в зазначеному контексті, на наш погляд, також можуть слугувати запропоновані Л. Абдаліною критерії професіоналізму педагога, серед яких: наявність професійних цінностей та мотивів, професійного виконання і перетворення діяльності, професійної активності, втілення професійного потенціалу і показників проявів професіоналізму в педагога в діяльності, гуманна позиція, успішне застосування технологій навчання/виховання тощо [2].

Беручи за основу зазначене та приломляючи крізь призму специфіку підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів, виділимо наступні вимоги щодо професіоналізму педагогів у зазначеному контексті. По-перше, викладачі мають усвідомлювати значущість проблеми виховання соціально здорової молоді, а відповідно й важливість потреби у підготовці студентів до здійснення цього процесу у майбутній професійній діяльності. Переконані, що процес підготовки майбутніх учителів до формування соціально здорової молоді буде недосконалим, якщо викладач не усвідомлює актуальності зазначеної проблеми у всій її повноті, не сприймає проблему виховання соціально здорових учнів як таку, від вирішення якої залежить майбутнє країни, не проникається цією проблемою тощо. Наявність такого розуміння, у свою чергу, відіграє роль пускового механізму, який багато в чому забезпечує відданість своїй праці, спонукає до пошуку інноваційних підходів, які й забезпечуватимуть процес підвищення рівня професійної готовності студентів до виховання соціально здорових учнів.

По-друге, викладачі ВНЗ мають бути добре обізнаними в питаннях формування соціального здоров'я сучасної молоді. Розкриття будь-якого з компонентів соціального здоров'я в рамках предмету (або сукупності предметів) має відбуватись на основі глибокого розуміння сутності феномену соціального здоров'я сучасних учнів основної школи (підлітків). Це, у свою

чергу, вимагає максимального заглиблення в контексті зазначеного питання, ретельного дослідження поглядів різних авторів (вітчизняних та зарубіжних учених) щодо визначення структури та змісту соціального здоров'я підлітків, а також досвіду виховання соціально здорових школярів, співставляючи це з постійними змінами, які відбуваються в країні, оскільки ці зміни суттєво можуть впливати в контексті розуміння сутності зазначеного феномену.

По-третє, викладачі мають добре усвідомлювати потребу у створенні відповідних умов для студентів в межах вишу протягом усього періоду навчання у ВНЗ, що полягає у розумінні необхідності адаптації студентів до навчання у виші (особливо на першому курсі), встановлення взаємовідносин у студентському колективі та викладачами тощо. Студенти при навчанні у ВНЗ закладі мають не тільки оволодіти необхідними компетенціями в контексті виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів, але й на власному досвіді переконатись у дієвості відповідно створених умов у ракурсі підвищення рівня власного соціального здоров'я. Такий досвід цілком можливий при створенні викладачами умов, стосовно яких студенти відчували б позитивні зрушення в контексті власного соціального здоров'я, зокрема через відчуття допомоги викладачів у адаптації до умов навчання у ВНЗ, через особистісне відношення викладачів до студентів, що має відбуватись на основі рівноправних (товариських) взаємовідносин (у науковій літературі частіше трактується як суб'єкт-суб'єктна взаємодія), проведення занять виключно в аспекті діалогового спілкування тощо.

Крім того, украй важливо, щоб викладачі якомога більш застосовували у практиці підготовки майбутніх учителів творчий підхід. При цьому прояви творчості викладача вишу мають відбиватись не тільки в умілому застосуванні існуючого на сьогодні дидактичного забезпечення, а в пошуку та розробці нових форм, методів та прийомів навчання, які б чітко відбивали сутність конкретної теми чи питання задля максимального досягнення встановленої мети заняття, а головне, з самого початку навчання (з перших

курсів) студентів у ВНЗ власним прикладом показували майбутнім вчителям необхідність прояву творчості в межах педагогічного процесу. Залучаючи студентів до творчих дій через власну творчість у проведенні занять, по-перше, у майбутніх учителів неминуче створюватиметься бачення педагогічного процесу (відповідно й по відношенню їх майбутньої професійної діяльності) виключно на творчій основі, по-друге, систематичні прояви з боку викладача творчості на заняттях сприятиме розвитку у студентів креативного, а в окремих випадках, стратегічного мислення, по-третє, розкриваючи перед студентами особливості виявлення потреби розробки того чи іншого методу навчання, основи та механізм розробки методу навчання, цілком можливо сприяти оволодінню майбутніми педагогами сукупністю необхідних знань та умінь, а при бажанні викладача й певного досвіду студентів у контексті розробки авторських методів навчання (по відношенню до навчального процесу в загальноосвітніх навчальних закладах), що також можна розцінювати як певну їх готовність до інноваційної діяльності у сучасній школі.

Узагальнення вищезазначеного дозволяє запропонувати такі висновки.

1. На основі аналізу літературних джерел встановлено мету запропонованої нами педагогічної системи, яка полягає у формуванні готовності майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків.

2. Розглядаючи студента як об'єкт педагогічної системи здійснено характеристику майбутнього вчителя в контексті встановлених до нього вимог, що забезпечують стан його готовності до формування соціального здоров'я підлітків, зокрема через науково-теоретичну готовність (вміщує в собі сукупність інформаційних блоків, які мають реалізуватись через сукупність необхідних у зазначеному контексті знань), практичну готовність (передбачає наявність відповідних умінь, а саме гностичних, проєктивних, конструктивних, організаційних, комунікативних), психологічну готовність (наявність у студентів мотивації до виховання у майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів та усвідомлення потреби подальшого

професійного зростання в зазначеному контексті) та психофізіологічну готовність (передбачає наявність професійно важливих якостей, серед яких емпатія та стратегічне мислення).

3. Суб'єктом педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків виступають викладачі ВНЗ. Зазначено, що підготовка студентів до зазначеного вище процесу має здійснюватись викладачами, які, по-перше, усвідомлюють значущість проблеми виховання соціально здорової молоді, по-друге, є добре обізнаними в питаннях формування соціального здоров'я сучасної молоді, по-третє, усвідомлюють потребу у створенні відповідних умов для студентів в межах вишу протягом усього періоду навчання у ВНЗ, і, по-четверте, є схильними до максимального прояву творчості, у тому числі, і в контексті розробки авторських форм, методів та прийомів навчання в зазначеному аспекті.

3.3. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи

Одним із важливих компонентів представленої нами моделі педагогічної системи, як вже зазначалось у попередньому підрозділі, є зміст підготовки майбутніх учителів до формування соціально здорових учнів основної школи, який, безумовно, має визначатись з опорою на встановлену мету щодо зазначеного процесу. Разом тим, враховуючи те, що раніше (див. парагр. 3.1. – 3.2.) нами наголошувалось на важливості мети, а також подавалось її формулювання й певні вимоги щодо побудови змісту підготовки майбутніх учителів у зазначеному контексті. У цьому підрозділі переважно зосередимось на процесуальній складовій удосконалення змісту підготовки студентів (зокрема через насичення окремих навчальних дисциплін додатковою навчальною інформацією, а також розкриття змісту відповідних спецкурсів).

Отже, зміст підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків обумовлювався, перш за все, метою та завданнями, зазначеними в представленій вище моделі педагогічної системи. У вищій школі зміст підготовки студентів відображається переважно через сукупність дисциплін за циклами соціально-гуманітарної підготовки, фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки, професійної та практичної підготовки, а також циклом підготовки за фахом. Кожен цикл підготовки майбутніх педагогів вибудовується за певною логікою, а саме: нормативна частина (дисципліни для обов'язкового вивчення) та дисципліни за вибором ВНЗ, які, у свою чергу, передбачають також дисципліни за вибором студента.

Дисципліни для підготовки фахівця будь-якої спеціальності відображаються у навчальному плані підготовки й визначаються специфікою майбутньої професійної діяльності. Останнім часом, у зв'язку зі вступом до Болонського процесу, навчальні плани доволі часто видозмінюються, що переважно стосується зміни кількості годин для вивчення того чи іншого циклу, зміни кількості годин, відведених на аудиторну та самостійну роботи конкретного предмету та навіть зміни назв та змісту дисциплін, у тому числі, і стосовно циклу підготовки за фахом. Усе це переважно впливає на підвищення якості підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. Крім того, наближає сучасних студентів до уніфікації отримання певної підготовленості в контексті Європейської освіченості.

Між тим, не зважаючи на помітні позитивні зрушення, що відбуваються останнім часом у системі вищої освіти, актуальною залишається проблема удосконалення змісту підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорової молоді, як на рівні корекції змісту (доповнення додатковим матеріалом) конкретних дисциплін, так і на рівні удосконалення самих навчальних планів підготовки (упровадження спецкурсів, які б сприяли системному озброєнню студентів необхідними знаннями, практичними вміннями, професійними навичками тощо).

Таким чином, забезпечення відповідним змістом майбутніх учителів у контексті їх підготовки до формування соціального здоров'я підлітків має забезпечуватись за допомогою дисциплін, які, по-перше, передбачені навчальним планом підготовки (використовуючи їх потенціал у зазначеному контексті), по-друге, додатковими дисциплінами (спецкурсами), які наповнені специфічним матеріалом й відграють роль цілеспрямованого озброєння студентів спеціальними знаннями та уміннями у контексті зазначеного процесу.

Отже, спочатку розглянемо можливості удосконалення змісту підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових учнів на рівні удосконалення змісту окремих дисциплін, що входять до навчального плану підготовки сучасних студентів педагогічних спеціальностей. Але, перш за все, розглянемо, яку роль відграє дисципліна у системі підготовки майбутнього вчителя.

На думку Н. Кузьміної, кожен навчальну дисципліну слід розглядати як педагогічну систему (оскільки в неї є специфічні цілі, зміст, засоби, контингент учнів та викладачів) [266, с. 13]. Саме з такої точки зору ми розглядали значення дисциплін у структурі підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових учнів.

Між тим, перш за все, надзвичайно важливим є визначити ті дисципліни, які вивчаються на усіх педагогічних спеціальностях та які дозволяли б вміщувати в них необхідний навчальний матеріал у зазначеному контексті, враховуючи основне спрямування (мету) предмету та суттєво не порушуючи при цьому його структуру. Це, у свою чергу, вимагає аналізу навчальних програм предметів, які викладаються на усіх (або більшості) педагогічних спеціальностях.

Навчальна програма – це документ, в якому, у відповідності з вимогами до особистості майбутнього спеціаліста, визначено зміст навчання та найбільш доцільні способи організації його засвоєння тими, хто навчається [67, с. 28]. Вибір навчальних предметів, до яких ми

впроваджували додатковий навчальний матеріал у сфері соціального здоров'я підлітків, відбувався на основі аналізу навчальних планів підготовки майбутніх фахівців педагогічних спеціальностей, зокрема майбутніх учителів історії, основ здоров'я, фізичної культури, української мови та літератури, іноземної мови, біології, хімії, географії, фізики, математики. Проведений аналіз навчальних планів дозволив виявити предмети, які викладаються майже на усіх педагогічних спеціальностях. Серед таких предметів виділяємо наступні: вступ до спеціальності, БЖД та основи валеології, який у теперішній час викладається при підготовці майбутніх учителів. Важливого значення у підготовці майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків, на нашу думку, також має набувати предмет, який передбачає озброєння студентів методикою викладання предмету відповідно обраної спеціальності, наприклад, при підготовці майбутніх учителів фізичного виховання – це предмет „Теорія та методика фізичного виховання”, при підготовці майбутніх учителів основ здоров'я – це дисципліна „Методика викладання основ здоров'я” і т.д.

Отже, відповідно до кожного з вищезазначених навчальних предметів ставилися мета та завдання в контексті підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків. Визначення мети до кожного конкретного предмету, задіяного в експерименті (у ракурсі підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків), обумовлювалося, перш за все тим, що в ієрархії цілей навчання після цілей професійної педагогічної освіти, цілей компонентів вузівського навчання та цілі підготовки до певного виду діяльності, виділяються також цілі окремих предметів, цілі розділів і, відповідно, цілі навчальних занять [502, с. 225]. Таким чином, у нашому випадку ми ставили конкретну мету до навчальних занять, що були запропоновані як додаткові до програм відповідних предметів, а також мету щодо предмету, яка визначалась як специфічна стосовно підготовки студентів до виховання соціально здорових учнів і

реалізовувалась через сукупність додаткових тем та окремих питань у зазначеному контексті.

Важливим також було окреслити основні шляхи реалізації поставленої мети (у зазначеному вище аспекті) у рамках конкретної теми, а також визначення змісту (додаткової інформації), який сприятиме досягненню встановленої мети. Таким чином, мета та завдання до конкретного предмету в контексті підготовки студентів до формування соціального здоров'я учнів у майбутній професійній діяльності, визначались, по-перше, врахуванням змісту, специфіки та основного призначення конкретного предмету щодо підготовки майбутніх учителів тієї чи іншої спеціальності; по-друге, доповнення змісту окремого предмету додатковим матеріалом в контексті формування соціального здоров'я підлітків не повинно було суттєво порушувати зміст конкретної дисципліни та структури, при цьому слід якомога повніше використовувати потенціальні можливості предмету в зазначеному аспекті; по-третє, зміст додаткового матеріалу, що пропонується до вищезазначених предметів, має обов'язково забезпечувати міжпредметні зв'язки щодо підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи, що представлено на рисунку (див. рис. 3.2.).

Як видно з рисунку, впровадження додаткового матеріалу в контексті підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків на першому курсі відбувалось у такі дисципліни: вступ до фаху, безпека життєдіяльності, валеологія. На другому та третьому курсах вивчався спецкурс „Теоретичні аспекти формування соціального здоров'я сучасних підлітків”. Нарешті, четвертий курс передбачав задіяння в експериментальних групах предмету з методики викладання предмету за фахом, а також вивчення спецкурсу „Методика формування соціального здоров'я сучасних підлітків”. Отже, стисло схарактеризуємо окремі аспекти удосконалення змісту вищезазначених навчальних дисциплін, а також змісту розроблених нами спецкурсів у підготовці майбутніх учителів до формування

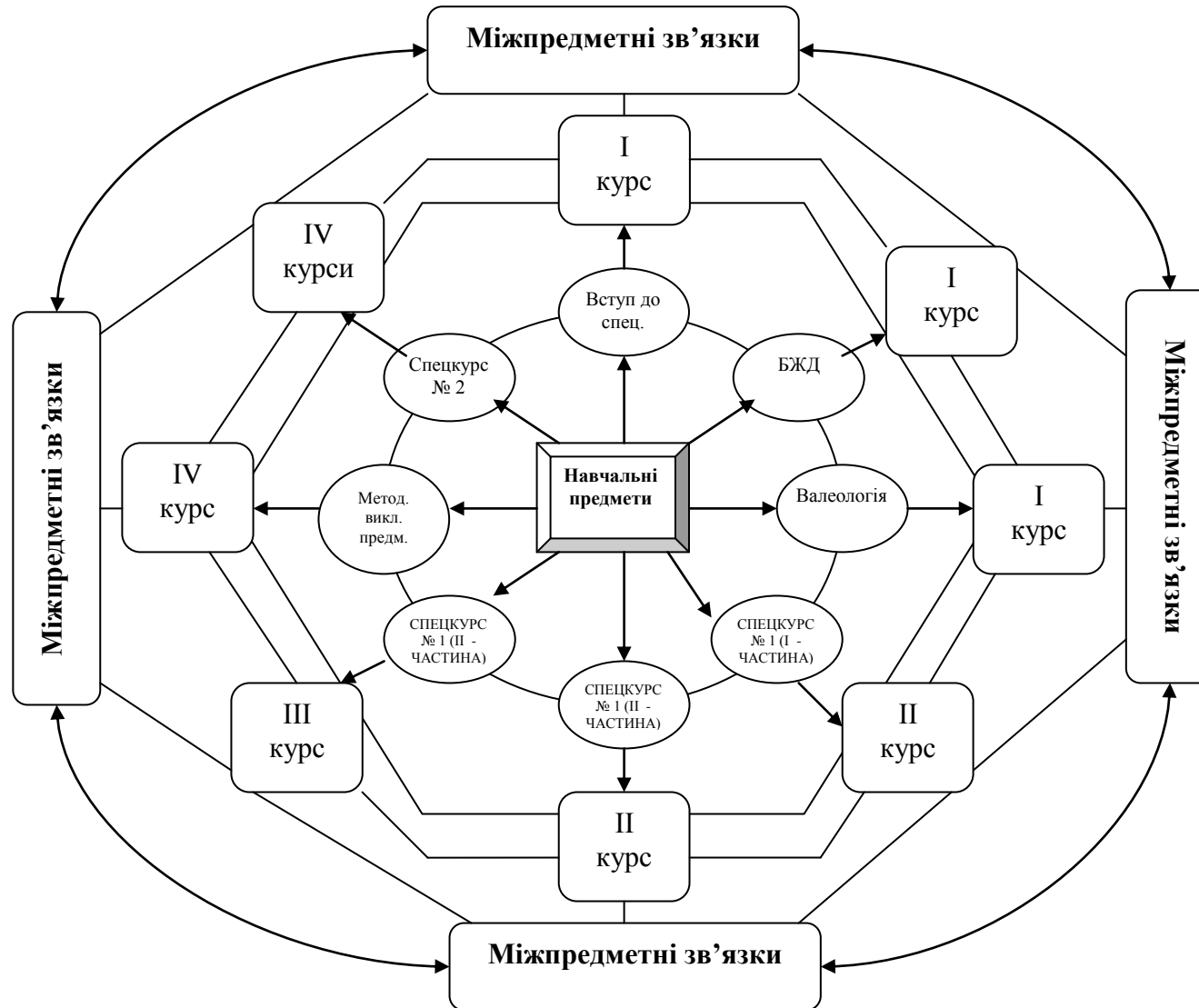


Рис. 3.2. Схематичне зображення забезпечення міжпредметних зв'язків у контексті підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків за курсами навчання

соціального здоров'я учнів основної школи. Так, навчальна дисципліна „Вступ до фаху”, яка є базовою дисципліною. Її метою є формування у студентів уявлень про свою професію, майбутню діяльність, шляхи досягання професійного вдосконалення в ній, формування початкових знань на базі основного понятіно-термінологічного апарату тощо [320; 496]. Таким чином, навчальний предмет „Вступ до фаху” відграє вкрай важливе значення у підготовці студентів до професійної діяльності. Визначення додаткового змісту в рамках зазначеної дисципліни у контексті підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових учнів здійснювалось, переш за все, через встановлення мети, завдань та визначення шляхів їх реалізації, що для зручності зображено на рисунку (див. рис. 3.3.).

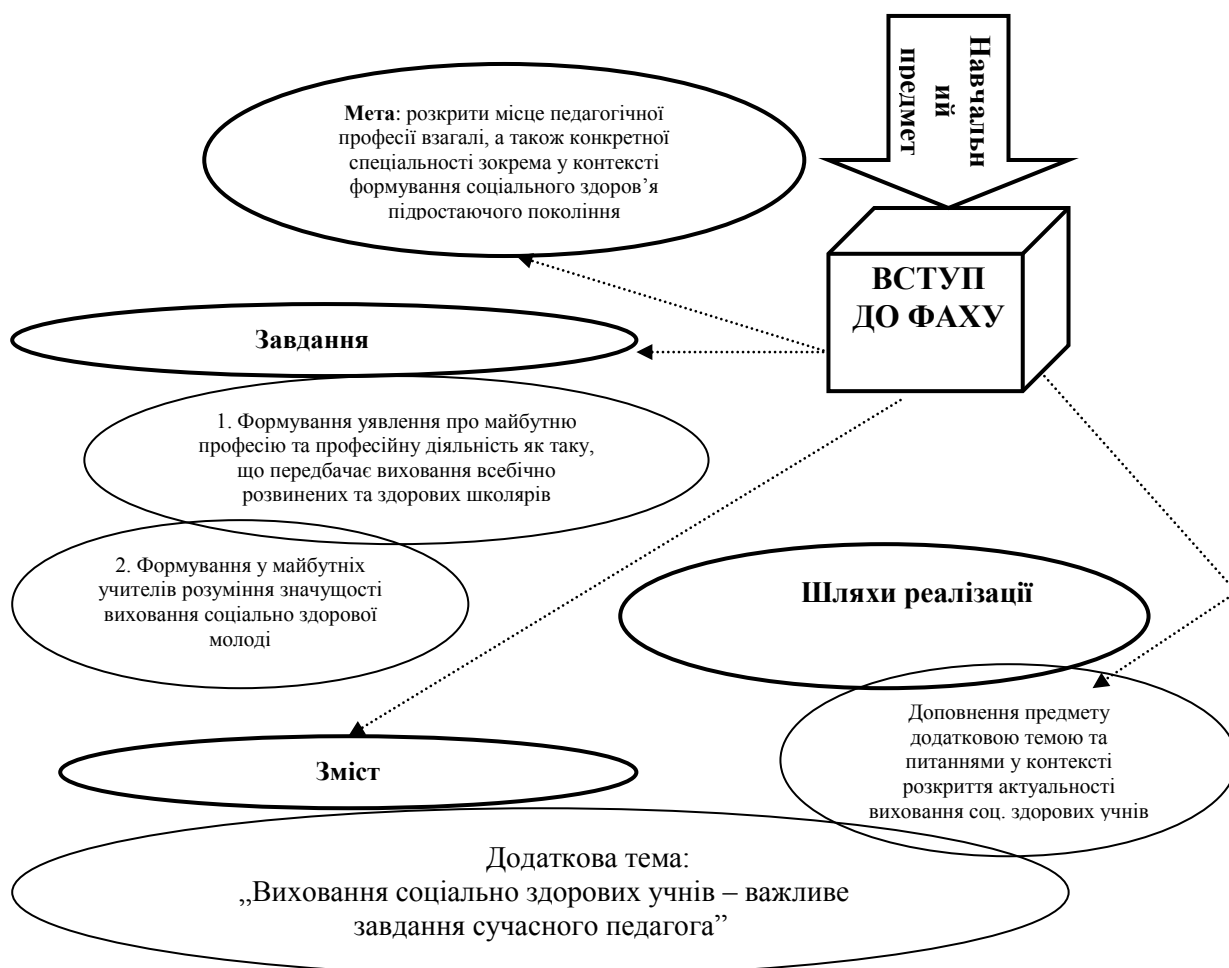


Рис. 3.3. Схематичне зображення змістовної складової процесу підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків в рамках навчального предмету „Вступ до фаху”

Отже, як видно з рисунку, метою предмету „Вступ до фаху” у контексті підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров’я підлітків нами визначено – розкриття місця педагогічної професії взагалі, а також конкретної спеціальності зокрема у контексті формування соціального здоров’я підростаючого покоління. У відповідності до встановленої мети у процесі вивчення предмету важливо було вирішувати такі основні завдання:

- формувати у студентів уявлення про майбутню професію та професійну діяльність як таку, що передбачає виховання всебічно розвинених та здорових школярів;

- формувати в майбутніх учителів розуміння значущості виховання соціально здорової молоді в рамках предмету та позакласної діяльності.

Таким чином, реалізація визначених мети та завдань (у контексті підготовки учителів до виховання соціально здорових підлітків) у межах зазначеного предмету вимагає доповнення його змісту додатковою темою „Виховання соціально здорових учнів – важливе завдання сучасного педагога”, відповідно до якої студенти мають усвідомити для себе значення обраної спеціальності та її потенціальні можливості в контексті формування соціального здоров’я школярів.

Таким чином, впровадження вищезазначеної додаткової теми у зміст предмету передбачало, щоб майбутні педагоги (починаючи з першого курсу навчання у ВНЗ, при первинному знайомстві з обраною спеціальністю та її основним призначенням) змогли правильно визначити місце проблеми формування соціального здоров’я учня (як важливої складової загального виховання особистості) у контексті професійної діяльності сучасного педагога.

Наступна навчальна дисципліна „Основи валеології”, зміст якої, на наш погляд, також потребував певних корективів, використовуючи при цьому її потенціал у контексті підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових учнів.

Загалом на вивчення предмету передбачається 54 години (20 лекційних, 6 лабораторних, 10 практичних, семінарських занять). Певна частина часу відводиться на самостійну роботу студентів (14 годин). У рамках зазначеної дисципліни „Основи валеології” відповідно навчальної програми [364]. основна увага зосереджується на ознайомленні студентів з такими темами: стан здоров'я населення України; вплив на стан здоров'я людини екологічних та соціальних чинників; науково обґрунтований спосіб життя як основа фізичного здоров'я; основи психічного здоров'я; соціальні й психофізіологічні причини вживання наркотичних речовин та шляхи профілактики різних форм девіантної поведінки; статеве виховання як основа формування здорової сім'ї та профілактики хвороб, що передаються статевим шляхом; ознайомлення з науково обґрунтованими методиками та системами, що забезпечують збереження і зміцнення здоров'я.

Отже, як видно зі змісту програми предмету „Основи валеології”, також передбачається розгляд вкрай важливих питань у контексті соціального здоров'я сучасної молоді. Таким чином, зазначений предмет створює певні передумови для підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків, а також підвищення рівня власного здоров'я в усіх його аспектах. Між тим, аналіз навчальної програми зазначеного предмету дозволяє констатувати недостатню його спрямованість саме у контексті вироблення у майбутніх педагогів усвідомлення сутності соціального здоров'я особистості. На наш погляд, навчальний предмет „Основи валеології” має створювати певний фундамент для правильного розуміння студентами феномену соціального здоров'я (населення взагалі та особистості зокрема).

У зв'язку з вищезазначеним, як і в попередньому випадку, у контексті підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності у сфері формування соціального здоров'я підлітків відповідно навчального предмету „Основи валеології” ми поставили наступні мету, завдання та шляхи її вирішення (див. рис. 3.4.).

Як видно з рисунку, метою предмету в контексті окресленої нами проблеми передбачалось формування у студентів первинного уявлення про сутність, зміст та значущість соціального здоров'я для особистості.

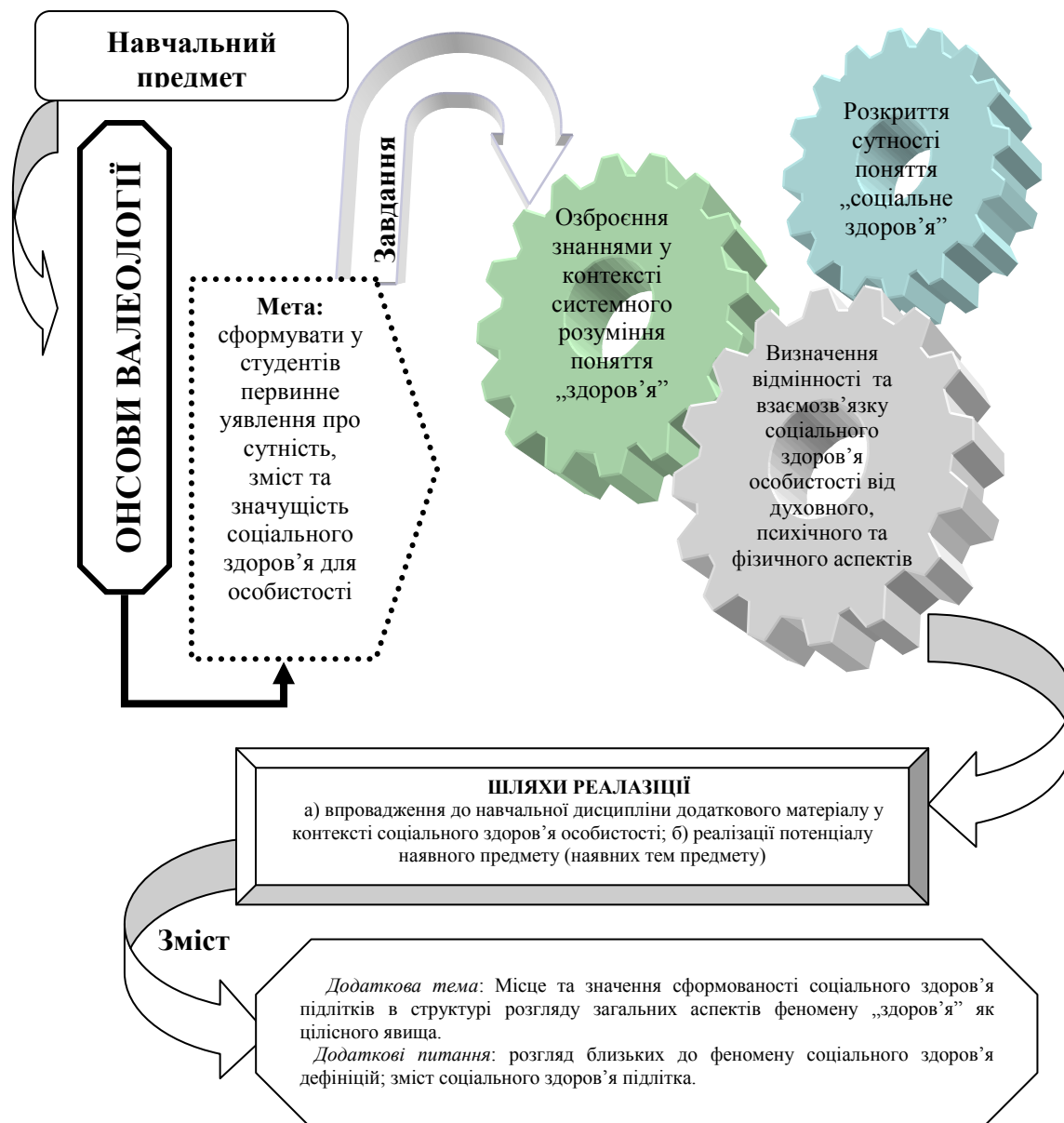


Рис. 3.4. Схематичне зображення змістовної складової процесу підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків в рамках навчального предмету „Основи валеології”

Відповідно встановленої мети передбачалась реалізації таких завдань, як: озброєння знаннями у контексті системного розуміння поняття

„здоров’я”; розкриття сутності поняття „соціальне здоров’я”; визначення відмінності та взаємозв’язку соціального здоров’я особистості з духовним, психічним та фізичним аспектами.

Вирішення вищевказаних завдань відбувалось за рахунок доповнення дисципліни додатковою темою: „Місце та значення сформованості соціального здоров’я підлітків у структурі розгляду загальних аспектів феномену „здоров’я” як цілісного явища”, а також розгляду додаткового питання „зміст соціального здоров’я підлітка” у межах, передбачених програмою предмету, тем, близьких до феномену соціального здоров’я дефініцій.

Навчальна дисципліна „Безпека життєдіяльності” передбачена для вивчення студентами на першому курсі й має на меті озброїти студентів теоретичними знаннями та практичними вміннями і навичками щодо безпечного поводження у системі „людина – середовище – суспільство”. Таким чином, у процесі вивчення дисципліни студенти знайомляться з основними положеннями з питань захисту людей, питаннями взаємодії людини з навколишнім середовищем у повсякденній діяльності, з анатомо-фізіологічними наслідками впливу на людину небезпечних, шкідливих і вражаючих факторів, питаннями контролю і управління умовами життєдіяльності і т.д. [477].

У контексті нашого дослідження мета предмету полягала у сприянні формуванню у студентів педагогічних спеціальностей відповідального ставлення до власного життя, а також життя та здоров’я своїх вихованців. Встановлена мета обумовлювалась тим, що життя кожної людини є беззаперечною цінністю [245]. У даному випадку для студентів педагогічної спеціальності життя дітей, їх безпека, в тому числі й для фізичного, психічного та, безумовно, соціального здоров’я, повинна цінуватись не просто з точки зору елементарної (наявної в кожній людині в різних мірах) людяності, але і з точки зору специфіки обраної професії. Тобто, не можна казати про якісь ступені відповідальності в того чи в іншого вчителя за життя

та здоров'я дитини. У вчителів (у всіх, без виключення) така відповідальність має бути, беззаперечно, високою і базуватись повинна не на розумінні того, що при виникненні небезпеки для дитини вчитель понесе покарання відповідно до чинного законодавства, а, перш за все, на глибокому усвідомленні того, що від нього (педагога) більше, аніж від будь-кого, залежить соціальне здоров'я дитини, а, відповідно, часто й саме її життя, оскільки, як відомо останнім часом, серед причин смертності підлітків на перше місце виходить самогубство. А тому, формуючи в учнів соціальне здоров'я, учитель забезпечує їх від втрати розуміння зберігання найдорожчого – власного життя.

Таким чином, відповідно до встановленої вище мети, у межах зазначеного навчального предмету (у контексті нашого експерименту) потрібно було вирішувати наступні завдання: сприяти виробленню у майбутніх учителів розуміння життя та здоров'я людини як найвищої цінності; виховувати співчуття до людей, які потребують допомоги та готовності до її здійснення.

Як видно з рисунку (див. рис. 3.5.) шляхи реалізації поставлених завдань, у даному випадку не відрізняються від попередньо вказаних предметів, а саме їх вирішення відбувалось за допомогою доповнення предмету додатковою темою та відповідно додатковими питаннями до існуючих тем дисципліни (передбачених програмою предмету), що орієнтують студентів на вироблення у них розуміння цінності життя та здоров'я.

Так, до змісту предмету було додано тему „Життя – найважливіша цінність”. У рамках інших тем, передбачених програмою, студенти знайомились з такими питаннями, як: небезпека для життя та соціального здоров'я, потрапляння у недобрі (небезпечні) компанії; проблема суїциду; проблема першої медичної допомоги потерпілому (моральний аспект); обережно: субкультури та інші. Починаючи з другого курсу, до змісту підготовки майбутніх учителів щодо формування соціального здоров'я учнів основної школи було впроваджено спецкурси, які вміщували в собі

навчальний матеріал, що був цілком спрямований на озброєння студентів необхідними знаннями та уміннями в зазначеному контексті.



Рис. 3.5. Схематичне зображення змістовної складової процесу підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків в межах навчального предмету „Безпека життєдіяльності“

Так, на другому та третьому курсах навчання студентам пропонувався спецкурс „**Теоретичні аспекти формування соціального здоров'я сучасних підлітків**“ (I та II модулі) та третьому курсу (III та IV модулі відповідно). Ураховуючи те, що програма спецкурсу подається в додатках (Додаток А), у даному підрозділі стисло характеризуємо його мету, завдання та змістовне наповнення передбачених спецкурсом тем.

Так, відповідно метою спецкурсу при його вивченні передбачалось, по-перше, вироблення у студентів інтересу до проблеми виховання соціально здорових учнів, по-друге, ознайомлення з теоретико-методологічними аспектами формування соціального здоров'я учнів основної школи, по-третє, формування у студентів уявлення про становлення, розвиток та перспективи проблеми виховання соціально здорових підлітків, по-четверте, вироблення усвідомлення ролі вчителя у контексті виховання соціально здорової молоді, по-п'яте, створення у майбутніх учителів розуміння значущості кожного компоненту соціального здоров'я підлітків, а також озброєння знаннями особливостей їх формування у сучасних підлітків.

Відповідно до мети в рамках даного спецкурсу важливо було вирішувати наступні завдання:

1. Озброєння студентів ґрунтовними знаннями сутності і структури феномену соціального здоров'я підлітків.
2. Ознайомлення з принципами формування соціального здоров'я учнів основної школи.
3. Формування у студентів розуміння змісту соціального здоров'я сучасних підлітків.
4. Конкретизування у студентів знань з приводу особливостей формування соціально здорових підлітків в мікро-, мезо- та макросередовищі.
5. Вироблення розуміння значущості формування в підлітків готовності реалізації себе у суспільстві у контексті підвищення у них рівня соціального здоров'я підлітків.
6. Формування у майбутніх учителів знань у контексті формування статевої культури підлітків як важливої складової соціального здоров'я.
7. Створення уявлення про значення для соціального здоров'я його прагнення побудови власної соціально та фізично здорової сім'ї.

Характеризуючи змістовну складову спецкурсу зауважимо, що кожна з тем, передбачених спецкурсом, відіграє свою важливу роль у озброєнні

майбутніх учителів необхідними знаннями у контексті питань формування соціального здоров'я сучасних підлітків. Так, тема „Становлення та розвиток феномену соціального здоров'я особистості” передбачає розгляд найбільш важливих аспектів питання виникнення феномену соціального здоров'я, розкриває перші уявлення про соціальне здоров'я в працях видатних філософів, вміщує в собі історичний аспект розмежування феномену соціального здоров'я населення та соціального здоров'я особистості. Крім того, даною темою передбачається зосередження уваги студентів на зміні поглядів стосовно соціального здоров'я особистості від його виникнення до теперішнього часу.

Пропонуючи наступну тему „Виховання соціально здорових школярів у працях видатних педагогів”, важливо розкрити підходи щодо виховання соціально здорових школярів у практиці видатних вітчизняних та зарубіжних педагогів, що є вкрай важливо, оскільки, по-перше, такий досвід може бути дуже корисний й при вихованні сучасних підлітків, по-друге, це дозволить розширити в майбутніх учителів уявлення про практичну діяльність видатних педагогів у контексті виховання дітей та підлітків взагалі.

Тема „Тенденції розвитку проблеми формування соціального здоров'я підлітків” обумовлювалась потребою у доведенні до студентів окремих аспектів, здійснених досліджень соціального здоров'я в медицині, розвитку феномену соціального здоров'я у соціологічній науці, результатів розробленості на сьогодні окремих аспектів проблеми соціального здоров'я особистості у психології та педагогіці, і, нарешті, у важливості розкриття перспектив розвитку проблеми соціального здоров'я особистості взагалі та підлітків зокрема.

Відповідно другого модулю даного спецкурсу студентам пропонувались такі теми, як: сутність і структура соціального здоров'я сучасних підлітків; принципи формування соціально здорових підлітків; зміст соціального здоров'я підлітків.

Так, якщо на першому курсі в рамках навчальної дисципліни „Основи валеології” нами було впроваджено додаткове питання відповідно змісту соціального здоров’я підлітка (що, у свою чергу, обумовлювалось необхідністю ознайомлення студентів з основними аспектами феномену соціального здоров’я вже на початку навчання у ВНЗ), то на другому курсі змістом спецкурсу передбачалось розгляд вищезазначених тем, за допомогою яких у студентів має скластися не тільки уявлення про соціальне здоров’я як таке, але й більш детально розібратись у кожному зі структурних компонентів соціального здоров’я підлітків, їх змістовних складових тощо.

Отже, теми другого модулю, перш за все, забезпечували правильне розуміння студентами феномену соціального здоров’я. У даному випадку цілком виправданим було зупинитись на цих питаннях окремо, оскільки, по-перше, наявність знань у даному аспекті відіграло роль фундаменту для поступового їх здобуття з питань формування соціального здоров’я підлітків у подальшому, по-друге, на етапі становлення даного феномену як окремого (автономного) існують окремі, не завжди виправдані, переплетіння таких дефініцій: соціальне здоров’я населення, соціальне здоров’я особистості, соціальний розвиток, соціальна адаптація, соціальне становлення тощо. Таким чином, недостатнє розмежування між цими дефініціями з поняттям індивідуального соціального здоров’я особистості, зокрема підлітка, з метою уникнення плутанини вимагає детального їх розгляду в межах зазначених вище тем, починаючи з поглядів на сутність соціального здоров’я особистості у працях сучасних вітчизняних та зарубіжних учених, визначення специфіки підліткового віку в контексті сутності соціального здоров’я учнів основної школи, а також критичного аналізу авторського поняття соціального здоров’я підлітків, загальних аспектів його змісту та характеристики структурних компонентів соціального здоров’я сучасних підлітків.

Достатньо важливим, у рамках вищезазначеного модулю, є також розкриття принципів формування соціально здорових підлітків, зокрема,

визначення взаємозв'язку загальнодидактичних принципів з принципами формування соціально здорових підлітків, характеристикою авторських принципів виховання соціально здорових учнів основної школи тощо.

Наступні, третій та четвертий, модулі спрямовуються на озброєння майбутніх учителів знаннями з формування конкретних аспектів соціального здоров'я учнів основної школи. Враховуючи те, що соціальне здоров'я підлітків є багатоаспектним, студенти, готуючись до майбутньої професійної діяльності, мають оволодіти знаннями у контексті кожного з аспектів соціального здоров'я учнів, оскільки залишення без уваги будь-якого з них може суттєво впливати на стан соціального здоров'я підлітка взагалі.

Так, при вивченні теми „Формування у підлітків готовності реалізації себе у суспільстві” у рамках спецкурсу студенти знайомляться з питаннями формування у підлітків потреби реалізації себе у суспільстві, виховання в учнів спрямованості до підвищення в майбутньому соціального статусу та задоволення здорових життєвих потреб. Розкривається місце майбутньої професії у підвищенні власного рівня соціального здоров'я.

Тема „Особливості взаємодії сучасних підлітків з мікро-, мезо- та макросередовищем” сприяє усвідомленню студентами місця мікросередовища у формуванні соціального здоров'я підлітків, розумінню особливостей формування соціального здоров'я підлітків в умовах родини та близького оточення (мікросередовища), розкриттю впливу мезосередовища на стан соціального здоров'я підлітків та особливостей формування соціального здоров'я підлітків в умовах соціального життя в цілому.

Важливу роль у підготовці студентів до виховання соціально здорових підлітків відіграє тема „Соціальна та правова відповідальність підлітків - важлива складова соціального здоров'я”, необхідність якої обумовлена рядом чинників й спрямовується, по-перше, на донесення до відома студентів реального стану правової відповідальності сучасних підлітків, по-друге, на розкриття місця правової відповідальності підлітків в структурі соціального здоров'я, і, нарешті, по-третє, дозволяє майбутнім учителям оволодіти

знаннями особливостей формування в підлітків відповідальності за власні вчинки перед суспільством.

Переходячи до розкриття змісту спецкурсу за четвертим модулем, зауважимо, що даний модуль спрямовувався на озброєння студентів знаннями переважно у контексті розкриття тих аспектів соціального здоров'я підлітків, які, на наш погляд, доцільно умовно позначити як особистісні. У даному аспекті мова йде про такі теми, як: „Особливості статевої культури сучасних підлітків” та „Особливості підготовки учнів до побудови у майбутньому власної соціально та фізично здорової сім'ї”. Оскільки, як неодноразово зазначалось вище, кожен з аспектів соціального здоров'я має свої особливості, при вивченні першої теми четвертого модуля студенти знайомились з такими питаннями, як: стан та проблеми статевої культури сучасної молоді; значення формування статевої культури підлітків у контексті підвищення рівня соціального здоров'я учнів основної школи; основні моделі та напрямки формування статевої культури сучасних підлітків; форми та методи виховання статевої культури підлітків.

При вивченні наступної теми модулю увага студентів переважно зосереджується на усвідомленні майбутніми учителями місця сім'ї для кожної особистості у контексті підвищення рівня власного соціального здоров'я. Важливе значення відводиться ознайомленню студентів з поняттями фізично та соціально здорової сім'ї, розкриттю значення розуміння учнем важливості створення у майбутньому власної сім'ї, питань щодо виховання у особистості прагнення до створення у майбутньому соціальної та фізично здорової сім'ї як важливої умови розкриття власного потенціалу особистості через роль матері та батька. І, нарешті, певне місце відводилось питанню виховання соціально здорових дітей у сім'ї, що було актуальним й для студентів, які є більш близькі до того, щоб у недалекому майбутньому стати матір'ю та батьком.

Оскільки підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності у сфері виховання соціально здорових підлітків вимагає не тільки теоретичних

знань стосовно сутності та змісту феномену соціального здоров'я особистості, виникнення та перспектив розвитку в галузі зазначеної проблеми, але й відповідних знань та практичних умінь стосовно методики формування соціального здоров'я учнів (в умовах загальноосвітніх навчальних закладів та поза його межами) на четвертому курсі навчання студентам педагогічних спеціальностей пропонувався спецкурс „**Методика формування соціального здоров'я сучасних підлітків**” (Додаток Б). Мета даного спецкурсу полягає у озброєнні майбутніх учителів знаннями методичних особливостей виховання соціально здорових учнів; набутті практичних умінь з формування соціального здоров'я підлітків у навчальній, позанавчальній та позашкільній діяльності; розвитку професійно важливих якостей, а також творчих здібностей у контексті формування соціального здоров'я підлітків.

До завдань спецкурсу ми віднесли наступні: формування у студентів знань та методичних умінь з виховання соціально здорових підлітків в рамках предмету, що викладається; формування знань та методичних умінь виховання соціально здорових підлітків у процесі позакласної роботи; вироблення умінь у контексті взаємодії педагога зі ЗМІ та керівними установами з питань формування соціального здоров'я підлітків; формування теоретичних знань та практичних умінь у контексті співпраці з батьками у вихованні соціально здорових підлітків; озброєння необхідними знаннями та уміннями з визначення стану сформованості соціального здоров'я підлітків.

Зміст спецкурсу передбачав два модулі, а саме: „Методика формування соціального здоров'я підлітків” та „Взаємодія з соціальними інститутами щодо питань виховання соціально здорових школярів”. Перший модуль спрямовується на розкриття методичних особливостей формування соціального здоров'я підлітків у межах загальноосвітніх навчальних закладів. Так, тема „Методика формування соціального здоров'я підлітків у навчальному процесі” передбачає озброєння студентів знаннями

особливостей формування соціального здоров'я молодших та старших підлітків, а також знаннями щодо визначення та використання потенціалу предметів гуманітарного, природничого та оздоровчого спрямування у контексті виховання соціально здорових учнів.

Тема „Формування соціального здоров'я підлітків у процесі позакласної роботи”, яка також входить до першого модулю даного спецкурсу, переважно зорієнтована на виявлення студентами можливостей позакласної роботи у контексті формування соціального здоров'я підлітків, розкриття особливостей організації позакласних заходів зі спрямованістю на виховання соціально здорових учнів основної школи.

Другий модуль спрямовувався на підготовку студентів у контексті формування соціального здоров'я учнів за межами загальноосвітніх навчальних закладів, а саме, взаємодіючи з іншими соціальними інститутами, які впливають на виховання соціально здорової молоді. Так, тема „Особливості взаємодії педагога зі ЗМІ у контексті виховання соціально здорових учнів” передбачає розгляд таких питань, як: місце ЗМІ у формуванні соціального здоров'я підлітків; визначення можливостей ЗМІ у вихованні соціально здорової молоді; підготовка до участі у соціальних програмах; пропаганда соціального здоров'я засобами ЗМІ.

У попередньому розділі (*дивись другий розділ*) ми наголошували на важливості зорієнтованості ЗМІ на вихованні соціально здорової молоді. У зв'язку з цим виникає потреба озброїти майбутніх учителів знаннями стосовно використання можливостей ЗМІ у зазначеному аспекті.

Наступна тема „Особливості взаємодії педагога з керівними установами з питань формування соціального здоров'я учнів” обумовлювалася потребою підготовки студентів до взаємодії з керівниками переважно на регіональному рівні (міста, сільради тощо) у контексті проблем підвищення рівня соціального здоров'я сучасної молоді сумісними зусиллями освітян та держслужбовців. Оскільки дуже важливого значення у питанні виховання соціально здорових дітей займають їх батьки (родина в цілому), другим

модулем також передбачалось вивчення теми „Взаємодія з батьками у вихованні соціально здорових підлітків”. У даному випадку студентів важливо було озброїти знаннями особливостей взаємодії вчителя з батьками у контексті формування соціального здоров’я сучасних підлітків, навчити виявляти основні проблеми у родині, що пов’язані з формуванням соціального здоров’я дитини, а також сприяти набуттю необхідних знань та умінь з питань із надання допомоги батькам у вихованні соціально здорових підлітків.

Нарешті, остання тема спецкурсу „Методика діагностики стану сформованості соціального здоров’я підлітків” передбачена не тільки для ознайомлення майбутніх учителів з різними підходами до визначення стану сформованості стану соціального здоров’я молодших та старших підлітків (розгляду критеріїв, показників, рівнів, а також діагностичного інструментарію), але й набуття практичних умінь у контексті аналізу існуючих на сьогодні методик визначення стану сформованості соціального здоров’я школярів та розробки методики виявлення стану сформованості соціального здоров’я у молодших та старших підлітків.

Завершуючи опис змісту підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових учнів зауважимо на важливості передбачення розгляду студентами таких питань, які сприяли б оволодінню майбутніми учителями необхідними знаннями та уміннями з використання потенціалу власного предмету у зазначеному контексті. Так, вище, при описі змісту спецкурсу „Методика формування соціального здоров’я сучасних підлітків”, нами передбачалась тема, відповідно якої студенти певним чином знайомились із загальними аспектами використання потенціалу предмету (який буде викладати студент у школі по закінченню навчання у ВНЗ). Між тим, при вивчення предмету методики викладання предмету за фахом відповідно тієї спеціальності, на якій навчається студент, ми прагнули, враховуючи складність впровадження до програм зазначених предметів додаткового матеріалу, який би сприяв підготовці майбутніх учителів до формування

соціального здоров'я підлітків та враховувати специфіку кожної окремої педагогічної спеціальності (спеціалізації) і насичувати його таким змістом у контексті формування соціального здоров'я учнів, щоб він максимально наближував студентів до оволодіння можливостями та особливостями використання відповідного предмету в зазначеному контексті. З цією метою, спираючись на встановлені загальні для усіх педагогічних спеціальностей цілі та завдання зазначеного предмету, ми намагались (сумісно з викладачами, які викладають предмет на кожній окремій спеціальності) встановити мету, визначити зміст та підходи, які сприяли б підготовці майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків у рамках предмету.

Отже, як видно з рисунку (див. рис. 3.6.), метою предмету відповідно заявленої нами проблеми було встановлено озброєння студентів теоретичними знаннями та методичними вміннями щодо формування соціального здоров'я учнів у майбутній професійній діяльності в межах дисципліни.

На основі вищезазначеної мети було сформульовано завдання предмету, а саме: розкрити можливості предмету у контексті виховання соціально здорових підлітків; навчити використовувати потенціал предмету щодо формування соціального здоров'я сучасних підлітків. Таким чином, вирішення поставлених завдань в рамках зазначеної дисципліни відбувалось переважно за рахунок упровадження додаткової теми „Особливості виявлення та використання потенціалу предмету в контексті виховання соціального здоров'я школярів”, а також за рахунок виконання індивідуальних творчих завдань, про що мова піде у наступному розділі.

Таким чином, протягом усього періоду навчання (який охоплював усі етапи навчання) за кваліфікаційним рівнем „Бакалавр” ми намагались використовувати міжпредметні зв'язки у контексті озброєння майбутніх учителів знаннями з питань формування соціального здоров'я сучасних підлітків.

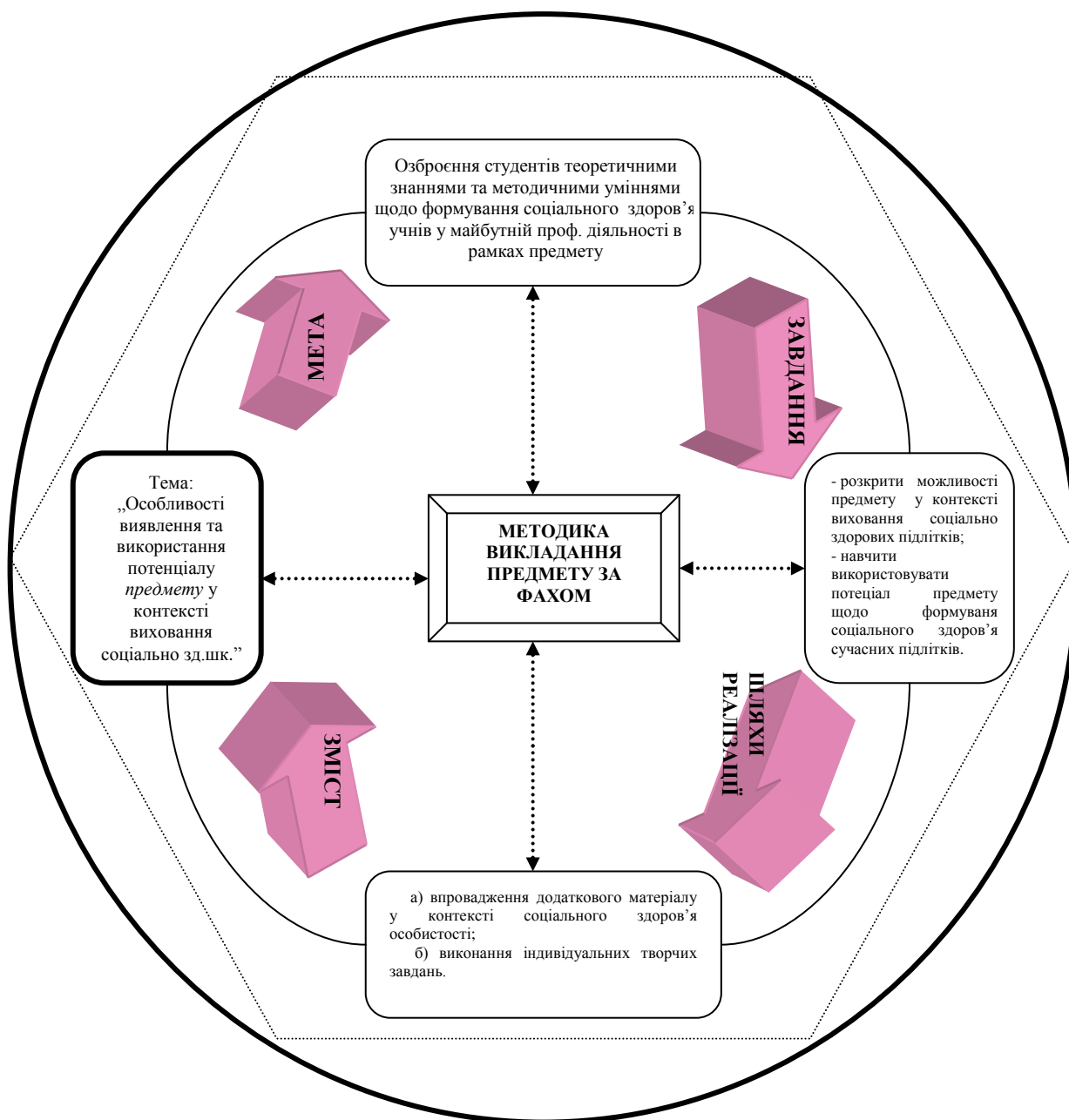


Рис. 3.6. Схематичне зображення змістовної складової процесу підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків в рамках навчального предмету „Методика викладання предмету за фахом“

Отже, підводячи підсумки вищевикладеного сформулюємо наступні висновки.

1. Зміст підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків вибудовується на основі аналізу навчального плану

підготовки студентів педагогічних спеціальностей, задіяних в експерименті, а також окремих дисциплін, що передбачені переважно для обов'язкового вивчення майбутніми фахівцями.

2. На першому курсі зміст підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових учнів забезпечується за рахунок корекції (а саме доповнення їх додатковим навчальним матеріалом, новими темами та питаннями до тем, що передбачені програмою предмету) змісту таких дисциплін, як: „Вступ до фаху”, „Основи валеології”, „Безпека життєдіяльності”.

3. На другому та третьому курсах навчання у ВНЗ передбачається впровадження в практику підготовки майбутніх учителів спецкурсу „Теоретичні аспекти формування соціального здоров'я сучасних підлітків”, зміст якого спрямовано на озброєння студентів базовими знаннями у контексті розуміння сутності та процесу виховання соціально здорових підлітків, а також певними знаннями та уміннями формувати окремі аспекти соціального здоров'я сучасних підлітків.

4. Удосконалення змісту підготовки на четвертому курсі підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здоров'я учнів основної школи забезпечується за рахунок розробки та впровадження в навчально-виховний процес спецкурсу „Методика формування соціального здоров'я сучасних підлітків”, мета якого полягає переважно в оволодінні майбутніми учителями теоретичними знаннями та практичними навичками у контексті формування соціального здоров'я підлітків у навчальній та позанавчальній діяльності, а також за межами загальноосвітніх навчальних закладів.

Важливого значення на четвертому курсі набуває корекція змісту предмету, який розкриває методичні аспекти викладання в загальноосвітніх навчальних закладах тієї дисципліни відповідно спеціальності, на якій навчається майбутній вчитель.

3.4. Форми і методи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків

Процес підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків на якісному, високому рівні важко уявити без удосконалення дидактичної складової цього процесу, що є важливим елементом в структурі розробленої нами педагогічної системи в аспекті науково цікавої для нас проблематики. Дидактичне забезпечення, яке розглядається В. Беспалько та В. Татур як спосіб виконання завдань педагогічного процесу [67, с. 8], у нашому випадку (враховуючи завдання підготовки майбутніх учителів до формування соціально здорових учнів) ми вбачаємо не тільки через застосування (при викладанні відповідних дисциплін) традиційних, активних та інтерактивних форм і методів навчання, але й розробку нових, з урахуванням специфіки проблеми, що досліджується. У цьому підрозділі ми не ставимо за мету обґрунтувати необхідність застосування в процесі навчання студентів педагогічних спеціальностей перевірених практикою вищої школи активних, інтерактивних, тим більше, традиційних форм і методів навчання, оскільки останнім часом майже в усіх дослідженнях (у галузі педагогічних наук), що стосуються процесу підготовки майбутніх учителів, не обходиться без виправдання їх використання з метою підвищення якості освітнього процесу. І, відповідно в їх перевагах по відношенню до традиційних форм і методів навчання, нині майже ні в кого не виникає сумнівів. Саме тому, у пропонованому підрозділі ми зосередимо увагу на характеристиці авторських форм, методів та прийомів навчання у контексті підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, розроблених з урахуванням специфіки процесу виховання соціально здорових підлітків, до якого й передбачається підготовка студентів педагогічних спеціальностей.

Між тим, перш ніж безпосередньо перейти до їх опису, зазначимо, що при розробці авторських форм, методів та прийомів навчання, окрім

зазначених в першому підрозділі наукових праць в контексті дидактичних основ професійної освіти, ми також спирались на публікації [149; 153; 162; 167; 186; 215; 300; 372; 421; 444; 445; 458; 462; 517; 525], в яких розкриваються основи та особливості застосування найбільш відомих нині інтерактивних форм і методів навчання. Це, у свою чергу, було обумовлено тим, що розробка авторських форм та методів навчання передбачалась зі спрямованістю на діалогове навчання та, відповідно, рівноправну (суб'єкт-суб'єктну) взаємодію студентів і викладачів в навчальному процесі. Крім того, зовсім не претендуючи на те, щоб запропоноване дидактичне забезпечення визначалось як педагогічна інновація (оскільки по-перше, розроблені форми, методи і прийоми навчання передбачається застосовувати у підготовці майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків як допоміжні, по-друге, на наш погляд, педагогічна інновація – це ті нововведення які, мають значно ширший вплив на педагогічний процес, аніж додаткове застосування певних форм і методів навчання, по-третє, окремі з них є сутнісно близькими до тих методів навчання, які нині широко використовуються в практиці підготовки студентів), усе ж при його розробці ми враховували наукові напрацювання в зазначеному контексті [119; 111; 22; 79; 91; 165; 210; 213; 269; 335; 346; 415; 437; 452; 504]. Оскільки, як зазначалось у попередніх підрозділах (див. параграф 1.3), професійна готовність майбутніх учителів до виховання соціально здорових учнів передбачає наявність необхідних знань, умінь, відповідного рівня мотивації до зазначеного процесу, а також професійно важливих якостей, у цьому підрозділі (враховуючи допустимі межі щодо його написання) зосередимось на описі сутності та алгоритму впровадження лише тих авторських форм, методів та прийомів навчання, які потребують їх детальної характеристики в контексті застосування у реальній практиці підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ. При цьому, для зручності, пропонуємо їх розгляд у певній послідовності, починаючи з таких, що спрямовані на покращення засвоєння та закріплення знань, а також вироблення практичних умінь, необхідних для

майбутнього педагога в зазначеному контексті, і закінчуючи тими, що спрямовані на розвиток у студентів професійно важливих якостей.

Отже, описуючи дидактичні розробки, розпочнемо з характеристики запропонованих нами видів лекцій. Загально відомо, що лекція є однією з найважливіших форм навчальної роботи у ВНЗ [483, с. 290]. Як зазначається в посібнику „Педагогіка вищої школи” авторки Т. Туркот, „Лекція (лат. *lectio* – читання) – це стрункий, логічно завершений, науково обґрунтований, послідовний і систематичний виклад певної наукової проблеми, теми чи розділу навчального предмету” [483, с. 194]. І хоча, як зазначалось вище, на сьогодні існують достатньо цікаві підходи щодо підвищення якості засвоєння навчального матеріалу у процесі лекційних занять, на наш погляд, усе ж актуальним залишається пошук таких підходів до організації та проведення лекції, які дозволяли б не тільки на більш високому рівні засвоювати навчальний матеріал, але й сприяли б збереженню психічного та фізичного здоров'я студентів, що тісно взаємодіють зі здоров'ям соціальним.

В окремих випадках, враховуючи специфіку лекційного матеріалу (особливо тоді, коли він передбачає запам'ятовування великого обсягу сухої наукової інформації, часто складних для сприйняття термінів тощо), не завжди виправданим є застосування існуючих на сьогодні та перевірених досвідом таких видів лекцій, як: лекція-бесіда, лекція-діскусія, лекція-діалог, лекція вдвох, лекція із заздалегідь запланованими помилками тощо).

Отже, на наше переконання, пошук нових підходів до викладання лекційного матеріалу повинен відбуватись, перш за все, з розумінням того, що більш якісне його засвоєння цілком можливе, по-перше, якщо лекція передбачає нервово-психічне розвантаження студентів, по-друге, при знаходженні варіантів більш легшого засвоєння складної наукової інформації. Усе це спонукало нас до пошуку такого виду лекції, якій би дозволяв враховувати вищезазначене.

Таким чином, нами було запропоновано **лекцію – локомоторну асоціацію**, яка має на меті підвищення якості засвоєння наукових знань і

передбачає застосування під час лекційних занять таких рухових дій (локомоцій), які б не тільки сприяли психічному (інтелектуальному) розвантаженню студентів, але й створювали б певні асоціації до ключових слів пропонованого навчального матеріалу з метою полегшення його запам'ятовування.

На рисунку (див. рис. 3.7.) зображено структуру та механізм дії „Лекція – локомоторна асоціація”. Як видно з рисунку, завдання даної лекції полягає, по-перше, у підвищенні концентрації уваги студентів на найважливіших аспектах лекційного матеріалу (що сприятиме кращому засвоєнню та розумінню складної наукової інформації), по-друге, у профілактиці розумової перевтоми, яка може виникати при необхідності засвоєння в процесі лекції великого обсягу термінів, складних (іноземних слів) тощо.

Визначення завдань засновувалось на дослідженнях, які переконують у неможливості підтримувати високу концентрацію уваги студентів протягом тривалого проміжку часу (наприклад, протягом усього заняття, що складає одну годину та двадцять хвилин), уникаючи при цьому розумової перевтоми. Саме тому, зазначений вид лекції спрямований на варіювання концентрації уваги студентів протягом часу, підвищуючи та понижуючи її в залежності від складності пропонованого навчального матеріалу, а також важливості запам'ятовування ключових слів навчального матеріалу.

Лекція – локомоторна асоціація ґрунтується на ряді досліджень та методів, перевірених практикою. Як видно з рисунку (див. рис. 3.7.), її науковим підґрунтям виступають метод запам'ятовування – *мнемотехніка* (метод асоціативного запам'ятовування), вчення про „активний відпочинок”, а також дослідження про м'язову пам'ять. Отже, пропонуючи запам'ятовування складної інформації за допомогою локомотивних (рухових) асоціацій ми, перш за все, спиралась на перевірений практикою метод мнемотехніки.

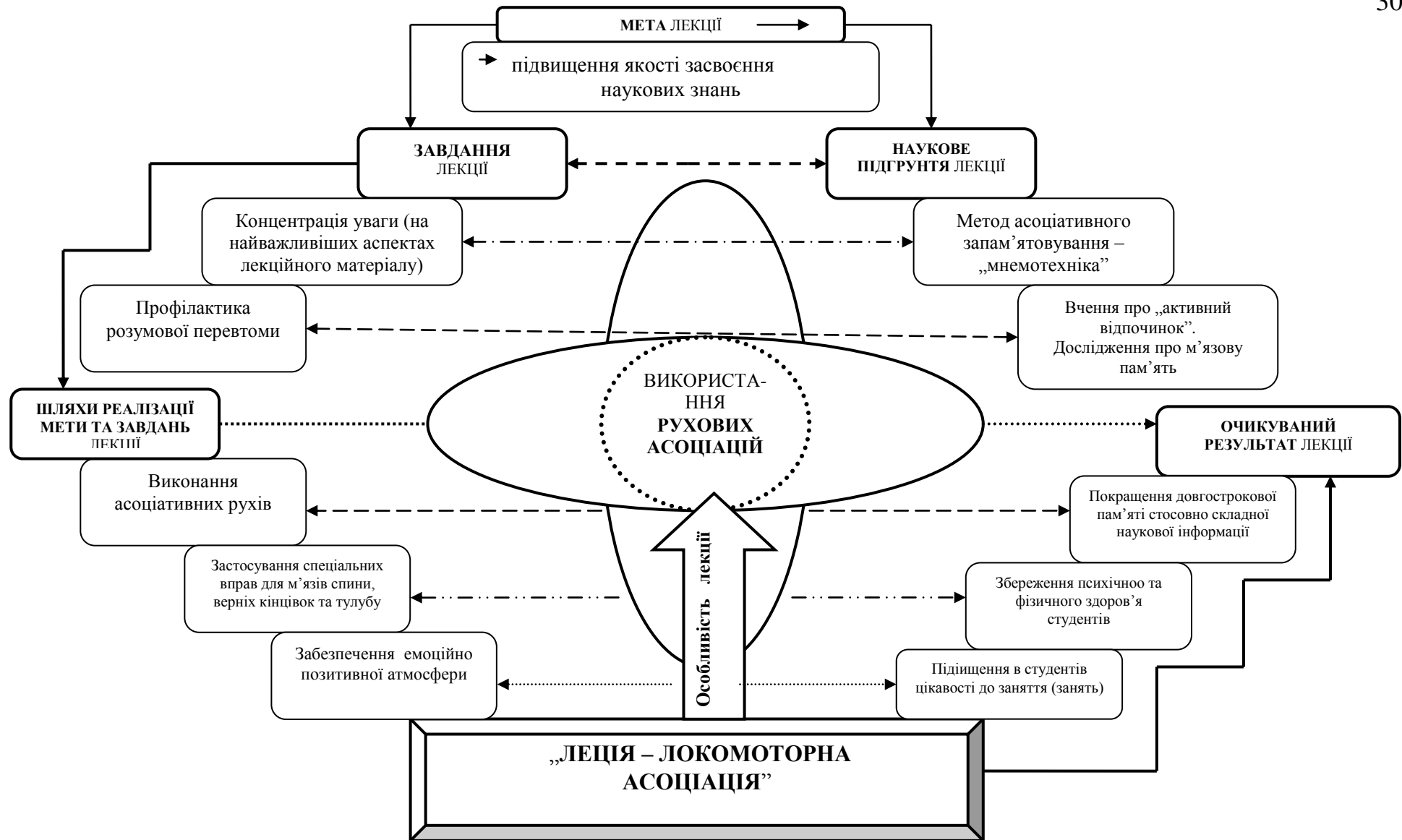


Рис. 3.7. Структура та алгоритм лекції – локомоторної асоціації

У звичайній практиці зазначений метод переважно застосовується у зв'язку з необхідністю полегшення запам'ятовування складних слів (частіше іноземних) за допомогою певних розумових асоціацій. Виконання рухових дій, які асоціюються з окремим терміном або ключовим словом (під час його промовляння викладачем), також включає механізми, які відповідають за м'язову пам'ять, що, у свою чергу, сприяє кращому та швидшому відновленню знань, які були отримані тривалий час потому. Таким чином, до шляхів реалізації мети та завдань запропонованого виду лекції-методу ми, перш за все, відносимо виконання у процесі лекційного заняття асоціативних рухів, застосування спеціальних вправ для м'язів спини, верхніх кінцівок та тулубу, а також забезпечення емоційно позитивної атмосфери.

Отже, перейдемо до опису застосування асоціативних рухів у процесі лекційного заняття. Викладач, знайомлячи студентів з навчальним матеріалом, обирає найважливіші аспекти лекції, на яких потрібно зосередити особливу увагу студентів. Це можуть бути ключові слова, терміни тощо. Таким чином, при промові певного ключового слова викладач витримує паузу, яка спонукає студентів до зосередженості уваги на викладачеві, який, переконавшись у підвищенні уваги студентів, виконує рух вільною рукою, який асоціюється з ключовим словом або терміном, при промові якого виконуються певний рух.

Так, при промовлянні терміну „тезаурус”, викладач одночасно виконує асоціативний рух (а саме, описує вільною рукою коло, що може асоціюватись у студентів з наявністю у особистості об'єму знань та умінь, що й характеризує зазначений термін). При цьому бажано, щоб викладач пояснив, чому саме цей рух виконується при промові конкретного терміну. Україй важливим є те, щоб кожний рух за його біомеханічною структурою асоціювався зі змістом конкретного терміну й полегшував запам'ятовування його назви та змісту.

У даному випадку, на наш погляд, доцільно також користуватись окремими жестами, що використовуються для сурдоперекладу, оскільки вони

є найбільш вдалим для запам'ятовування й певним чином асоціюються з діями, яку вони відображають.

Не зважаючи на те, що студентів необхідно запам'ятовувати не тільки навчальний матеріал, але й певні рухи (що на перший погляд може сприйматись як посилення навантаження на (кору головного мозку) пам'ять, насправді з часом (два – три заняття) локомоторне (рухове) асоціювання допомагає краще засвоювати та відновлювати навчальний матеріал.

Ще однією важливою складовою даного підходу є посилення емоційно-позитивної атмосфери навчального заняття. Оскільки при промові термінів і ключових слів, які супроводжуються асоціативними руховими діями, у студентів більш інтенсивніше виробляється гормони (ендорфіни), посилене вироблення яких й забезпечується збільшенням кількості рухових дій. Крім того, на початковому етапі виконання рухів студентами може викликати в них посмішку, що не слід розуміти як несприйняття ними такого підходу, оскільки позитивні емоції в даному випадку є цілком виправданими, так як пропонований метод застосовується до студентів уперше.

Збільшення кількості рухів під час лекційного заняття (задля збільшення ефекту „активного відпочинку”) забезпечується повторенням (підсумовуванням) навчального матеріалу яке, на наш погляд, доцільно робити кожні 15-20 хв. Таким чином, при підсумовуванні вищесказаного викладач разом зі студентами (на прохання викладача) повторюють ті рухи, які з самого початку виконувались при промові термінів та ключових слів. Для того, щоб психічне розвантаження відбувалось краще, а „активний відпочинок” мав найвищий ефект, доцільно також після чергового підсумку викладеного навчального матеріалу застосовувати рухи динамічного характеру, що певним чином може забезпечуватись за допомогою таких вправ, як: а) імітація лазіння по умовному канату для розвантаження м'язів хребта (виконується сидячи за партою, студент виконує руками рухи начебто піднімається вгору по канату, намагаючись максимально напружувати м'язи

спини); б) імітація передання через верх та сторони студентів, який знаходиться по заду умовного набивного м'яча (тобто виконуючи повороти в сторони та вигин назад) з напруженням продольних м'язів спини і т.д.

Задля підвищення позитивної емоційної атмосфери в аудиторії можна також виконувати вправи, що включають плескання в долонні відповідно заданого викладачем ритму (вихідне положення (далі В.П.) руки вперед, виконується ритмічне плескання в долоні, поступово піднімаючи руки вгору, після чого виконується декілька гучних плескань, розслаблення рук і їх поступового опускання на парту. Дотримання ритму, а також виконання простих вправ (як плескання в долоні) піднімає настрій студентам, викладає відчуття єдності, та підвищує готовність до подальшої розумової роботи на занятті). Бажано, щоб кожного разу вправи (рухові дії) чергувались одне з одним, тобто не повторювались кожного разу, оскільки в такому разі буде втрачатись цікавість студентів до їх виконання.

Для підвищення відчуття єдності можна застосовувати таку вправу: студенти під керівництвом викладача піднімають руки вгору, потім в сторони й кладуть руки на плечі один одному, після чого виконуються одночасно незначні нахили тулуба ліворуч та праворуч. Бажано, щоб такі вправи виконувались під приємний музичний супровід. Важливо зазначити, що виконання вправ не повинно перевищувати 2-3 хв., оскільки в цьому випадку студентам може бути важко налаштуватись на розумову діяльність.

Зауважимо, що застосування пропонованого виду лекції повинно обов'язково передбачати добре ставлення викладача як до всієї аудиторії в цілому, так і до кожного окремого студента. Жодним чином, не можна сподіватись на результат при авторитарному стилі викладача, а також змушенні студентів до повторення рухів. У такому випадку запропонована лекція не тільки не даватиме очікуваного результату, але й навпаки, викликатиме у студентів образи, негативні емоції тощо.

При підборі рухових дій, які асоціюють ключові слова та терміни, важливо також пам'ятати, що вони мають бути не дуже ампліудні (що

дозволяло б виконувати їх, при цьому не заважати товаришам, які знаходяться поруч), у той же час, виразними й цікавими, а головне такими, що викликають необхідні асоціації до кожного окремого ключового слова чи терміну.

Слід зауважити, що в процесі одного лекційного заняття не бажано вивчати більше 7-10 нових рухів, оскільки це може підвищувати навантаження на кору головного мозку (пам'ять).

При гарному засвоєнні необхідної кількості рухів (наприклад, через 3-4 заняття), що може становити 25-45 рухів, викладач може інколи виконувати знайомі студентам рухові дії, не промовляючи сам термін, що характеризують його назву або зміст, якщо термін знайомий студентам і не є складний. У такому разі у студентів, по-перше, краще включаються механізми, що відповідають за увагу, по-друге, краще засвоюється навчальний матеріал за рахунок активного відпочинку.

Використання локомоторних асоціацій може продовжуватись на практичних заняттях, у процесі яких можна стимулювати студентів до навчальної діяльності, а також заохочувати, наприклад, якщо студент характеризує поняття лише за допомогою відповідних раніше вивчених рухових дій без їх промовляння.

Таким чином, застосування рухових дій, що характеризують ключове слово (або термін), які викликають відповідні асоціації, а також включення м'язової пам'яті допомагатимуть у згадуванні складних слів через тривалий строк після їх вивчення, що забезпечує не тільки короткочасну, але й головне, довгострокову пам'ять. Виконання рухових дій на занятті також сприятиме збереженню психічного та фізичного здоров'я студентів за рахунок уникнення розумової перевтоми. Нарешті викладання навчального матеріалу у вигляді „Лекція – локомоторна асоціація” також сприятиме підвищенню інтересу майбутніх учителів до навчання, зокрема, полегшуючи засвоєння складної для сприйняття наукової інформації у контексті питань виховання соціально здорової молоді.

Наступний вид лекції розроблявся нами з метою підвищення рівня концентрації уваги студентів на важливих частинах навчального матеріалу стосовно формування соціального здоров'я підлітків, що сприяло б, у свою чергу, кращому його засвоєнню, а також оволодінню студентами конструктивними вміннями, зокрема конструктивним мисленням щодо структурування навчальної інформації не тільки в процесі навчання у ВНЗ, але й поза його межами, безпосередньо в майбутній професійній діяльності тощо. Даний вид лекції отримав назву „**Лекція - конструювання**”.

Суть лекції-конструювання полягає в тому, що студентам потрібно (за проханням викладача) не тільки конспектувати навчальний матеріал, що пропонується у процесі лекційного заняття, але й за допомогою виписаних на полях ключових слів створити певну схему, яка б відображала зміст лекції. Створення таких схем має відбуватись кожні 25-30 хв. після того, як викладач підсумував конкретне питання, якому приділялась увага відповідно до заздалегідь окресленого плану лекції. Після цього студентам пропонується 3-5 хв. на схематичне зображення ключових слів. При цьому викладач має наголосити на тому, щоб не тільки ключові слова було розподілено у схематичному вигляді, але й робилось це таким чином, щоб за допомогою схеми студент розподілив яке саме ключове слово є найголовнішим й відповідно підлягаючі йому інші.

Нарешті, наприкінці заняття, або в домашніх умовах, (у залежності від того, наскільки викладачем було розкрито тему), студенти мають побудувати з раніше створених схем загальну схему, яка від початку до кінця відображала б зміст лекції.

Таким чином, спроба студентів схематично зобразити навчальний матеріал за допомогою ключових слів, по-перше, сприяє кращому засвоєнню пропонованого навчального матеріалу, по-друге, складання ключових слів у вигляді схеми дозволяє студентові систематизувати навчальний матеріал, звертати увагу на найголовніші аспекти теми, що вивчається, нарешті, по-третє, враховуючи зміст та особливості

пропонованого матеріалу, допомагає оволодіти майбутнім учителям конструктивними вміннями у контексті формування у майбутній професійній діяльності високого рівня соціального здоров'я сучасних підлітків.

Оскільки в озброєнні студентів знаннями з питань формування соціального здоров'я підлітків важливе значення відіграє саме підхід до оцінювання таких знань наприкінці завершення теми, модуля чи вивчення усього курсу (наприклад, на останньому практичному занятті як доповнення до загального оцінювання при написанні модульних робіт), нами було запропоновано такий вид оцінювання (умовно названий „Дуель”), за допомогою якого студенти б, по-перше, не тільки закріплювали важливі, у зазначеному контексті, знання, але й під час перевірки відбувалося б забезпечення довгострокової пам'яті, а також розвитку стратегічного мислення в питаннях виховання соціально здорових учнів. Представлений вид оцінювання знань виокремлений нами як самостійний, хоча його певним чином можна вважати продовженням або модернізацією (інтерпретацією) „Синон-методу”, суть якого полягає у виявленні емоційної стійкості студента, котрий розміщується перед іншими студентами й має відповідати на провокаційні питання, „ударяючи” по його найболючіших місцях, зберігаючи при цьому емоційну рівновагу, що, певним чином, може свідчити про готовність студента до взаємодії з людьми в ролі керівника трудового колективу або його члена [483, с. 318-324].

Відмінність виду оцінювання „дуель” від синон-методу полягає в тому, що він, по-перше, не передбачає емоційного випробовування окремого студента в тому вигляді як це відбувається за вимогами синон-методу, по-друге, у даному випадку для студентів створюються рівні умови, у яких вони опиняються, по-третє, основна увага оцінювання зосереджується на закріпленні отриманих раніше знань завдяки максимальній активізації студентів у незвичайних умовах, по-четверте, запропонований підхід до оцінювання також передбачає командні дії (тобто відчуття плеча), а не

навпаки, що пропонується синон-методом (де всі студенти наступають на одного).

Даний вид оцінювання можна застосовувати в двох варіантах (I варіант – спрощений, II варіант – ускладнений), що здійснюються в ігровій формі.

Привила „гри” (відповідно I варіанту оцінювання) полягають у наступному. Після розподілу студентів на дві команди від кожної команди студенти делегують по одному студенту, який візьме участь в інтелектуальній дуелі зі своїм „ві за ві”. Зазначений виду оцінювання корисно застосовувати на будь-якому предметі (здіяному в експерименті), бажано після вивчення курсу, коли студенти отримали значний обсяг інформації із зазначеного предмету. Важливо зауважити, що участь у занятті приймають по черзі усі студенти.

Студенти, які вийшли на „дуель”, сідають один перед одним на стільці (або, якщо є можливість, стають за кафедри (трибуни). Кожен з дуелянтів по черзі задає один одному питання відповідно матеріалу, який пропонувався студентам протягом вивчення усього курсу (як на лекційних, семінарських заняттях, так і відповідно матеріалу, який мав бути засвоєний студентами самостійно). Кожна відповідь на питання оцінюється по десятибальній системі спеціально обраними експертами (тобто кращими студентами та викладачем, склад яких у загальній кількості має бути не менш трьох чоловік, при цьому викладач лише слідкує, щоб при виставленні балів не було зверхності до кожного окремого студента, який надає відповідь). Завдання кожного студента полягає в тому, щоб задати питання, на яке його „ві за ві” не зміг би відповісти, або дати неправильну (чи неповну) відповідь і набрати якомога менше балів. Таким чином, кожен із дуелянтів задає одне одному по черзі від трьох і більше питань (в залежності від того, скільки часу виділяється викладачем на застосування запропонованого підходу). Для того, щоб інші представники обох команд глибше занурювались у заняття, кожному із дуелянтів надається право на одну підказку від представників

своєї команди. Але таку підказку має надати тільки той студент, на якого випав вибір за випадковим жеребкуванням. Наприклад, усі представники команди обирають собі порядковий номер від одного і до, у залежності від того, скільки студентів у команді. Таким чином, дуелянт, який потребує допомоги у спеціальному кошику (сумці і т.д.) із заплученими очима обирає аркуш, на якому зображений номер. Відповідно, дуелянту може надати підказку тільки студент (представник його команди), який за задалегідь обраним номером відповідає витягнутому дуелянтом номеру з кошику. Такий підхід вимагає обов'язковості (готовності) від усіх без виключення студентів, оскільки не володіючи матеріалом, студент може підвести всю команду. Саме у зв'язку з вищезазначеним, про проведення оцінювання знань у такому вигляді викладач оголошує студентам задалегідь, що, у свою чергу, збуджує відчуття відповідальності навіть у тих студентів, які не відрізнялись прагненням до навчання.

Важливо зауважити, що студент, котрий надає допомогу, також оцінюється експертами, тільки максимальна кількість балів у даному випадку становить не більше семи балів. Як варіант, за дозволом викладача, у разі, якщо студент не може надати допомогу дуелянту зі своєї команди, йому дозволяється користуватись конспектами або навчально-методичним забезпеченням (книга, навчальний посібник, словник тощо). Але, по-перше, це повинно відбуватись за вкрай незначний проміжок часу (наприклад 30-45 секунд), по-друге, така підказка оцінюється від максимальної – 4 бали.

Це необхідно для того, щоб повністю занурювались у сам процес не тільки відмінники, але й усі без виключення студенти на основі розуміння, що саме від них багато в чому може залежати перемога своєї команди, яка обов'язково має бути нагороджена оцінками.

Оцінювання діяльності майбутніх учителів відіграє вкрай вкрай важливе значення. У зв'язку з цим, враховуючи модульну систему, згідно якої загальна кількість балів (100 б.) набувається студентом шляхом поточної перевірки теоретичних знань та практичних умінь, модульних робіт та

самостійної (в окремих випадках науково-дослідної роботи) роботи в нашому випадку ми пропонували студентам бонус від 15 % (що відповідно до загальної суми балів передбачалась для оцінювання знань студентів) за II місце. Й до 25 % за I місце в дуелі. Такий стимул відіграє вкрай важливу роль, оскільки підвищує інтерес, спрямування до перемоги.

II варіант запропонованої нами форми оцінювання є дещо складнішим й вимагає від студентів стратегічного мислення яке, на наш погляд, є також важливим для студентів у контексті формування соціального здоров'я підлітків у майбутній професійній діяльності, оскільки планування заходів, змісту бесід для розмов з підлітком на делікатні теми, їх батьками та керівництвом загальноосвітнього навчального закладу й інших соціальних інститутів зі спрямованістю на виховання соціально здорових підлітків іноді вимагає саме такого мислення.

Отже, у даному випадку кожній з команд надається „банк” у розмірі, наприклад, - 200 балів. Перед тим, як озвучили саме питання (умовно обозначимо учасників дуелі: дуелянт - I та дуелянт - II) дуелянт I починає стратегічний торг з його „ві за ві”. Суть торгу полягає у наступному: наприклад, дуелянт I починає зі слів „ставлю 10 балів, що мій „ві за ві” не дасть повної відповіді (або взагалі не зможе відповісти) на поставлене мною питання”. При цьому важливо зазначити, що вартість ставки може визначатись індивідуально в залежності наскільки складне пропонується питання. У той час, дуелянт II, ще до того, як йому (дуелянт I) озвучить питання, має прийняти або не прийняти ставку. У разі прийняття дуелянтом II ставки й надання відповіді на питання ставка подвоюється (тобто становить 20 балів, які переходить до команди дуелянта II). Якщо дуелянт II не приймає запропоновану ставку, його команда автоматично втрачає половину від зробленої ставки, не почувши питання (якщо первинна ставка була 10 балів, то відповідно команда дуелянта, що відмовився відповідати, втрачає 5 балів). У разі, якщо ставка приймається, а відповіді на поставлене питання немає або вона є неповною в залежності від того на, що була

зроблена ставка дуелянта I, його команда отримує 10 балів, а також право на наступне питання, оскільки відповідно другого варіанту запропонованого нами методу право на питання до дуелянта протилежної команди отримується в разі надання відповіді на поставлене питання його „ві за ві”.

Оскільки відповідно зазначених правил гри стратегічно вигідно першому задавати питання, на початку гри починає задавати питання представник тієї команди, яка, наприклад, перша відповість на будь-яке поставлене питання викладачем відповідно отриманого раніше матеріалу з вивченого предмету.

Як і у попередньому випадку, поки учасники вступають у двобій у інтелектуальній дуелі, інші представники команд також мають можливість активно брати участь у грі. Так у разі, якщо один з дуелянтів не відповідає на поставлене йому питання, будь-хто з представників його команди може подвоїти ставку (при згоді дуелянта, який пропонував питання) і відповідь на нього. У разі, якщо представник команди відповідає правильно, подвоєна ставка може переходити в особистий рахунок представника команди (резерв команди), який він зможе використати в потрібний час. Якщо представник команди відповідає неправильно, дуелянт, який пропонував питання, повинен ще вдвічі підвищити ставку (що буде становити вже 40 балів) і відповіді сам на поставлене ним питання. Це є обов'язковим. Якщо відповідь є неточною або невірною взагалі, усі бали переходять до протилежної команди.

Це, у свою чергу, по-перше, може слугувати стримуючим фактором дуелянта, який прагне задати першим найскладніше питання, і сам не може правильно й повно відповісти на нього, оскільки в такому разі вся його команда може втратити у чотири рази більше, аніж була першочергова ставка (10 балів).

Як видно, другий варіант запропонованого нами підходу до оцінювання є дещо складнішим й вимагає, по-перше, гарної підготовленості самого викладача (уміти чітко роз'яснити правила гри); по-друге, максимальної включеності у заняття студентів, оскільки треба не тільки обдумати, які

питання поставити супернику, але й добре зважити чи зможе він сам відповісти на поставлене питання й не втратити бали, які належать усій команді.

До негативних сторін другого варіанту оцінювання „Дуель” ми відносимо: втрату часу на обмірковування студентами стратегії своїх питань, досить високу відповідальність перед представниками своєї команди, що в кінцевому рахунку може позначитись на швидкій утомі та нервово-емоційній збудженості (перенапруженні).

До позитивних сторін відносимо, по-перше, отримання певного досвіду стратегічного мислення, по-друге, вироблення відповідальності за власні дії, по-третє, відчуття команди та взаємодії її представників, по-четверте, включення у заняття усіх без виключення студентів.

Розглянувши запропоновані нами окремі форми організації навчального процесу, нарешті перейдемо до опису авторських методів та прийомів навчання студентів в контексті питань виховання соціально здорових учнів. Як відомо, метод (від лат. *metodos* – шлях, спосіб) визначається як шлях досягнення (реалізації) мети та завдань навчання [390, с. 295]. У свою чергу, метод навчання (у рамках педагогіки загальноосвітніх навчальних закладів) розуміється як взаємопов’язана діяльність викладача та учнів, спрямована на засвоєння учнями системи знань, набуття умінь і навичок, їх виховання і загальний розвиток [111, с. 275]. У педагогіці вищої школи метод навчання характеризується як спосіб упорядкування взаємодії викладача та студентів, за допомогою якого вирішуються проблеми освіти, виховання і розвитку особистості в процесі навчання [483, с. 600]. Спираючись на зазначені трактування методу навчання нами було розроблено методи навчання студентів педагогічних спеціальностей у контексті їх підготовки до майбутньої професійної діяльності у сфері формування соціального здоров’я підлітків, серед яких „Дешефрувальник”, „Лабіринт”, „Імпровізація та передбачення подій”. Розпочинаючи з опису методу навчання „Дешефрувальник”, зауважимо, що його застосування більш доцільно на

практичних заняттях. Даний метод переважно спрямований на засвоєння та закріплення студентами необхідних знань з питань формування соціально здорових учнів основної школи. Певним чином зазначений метод навчання також сприяє розвитку креативності майбутніх учителів. Слід зауважити, що метод навчання „Дешефрувальник” в окремих його частинах (завершальній фазі) дещо нагадує метод „складання та обміну завдань”, оскільки кожна з команд (мікрогруп) студентів також пропонує іншій команді завдання, яке в нашому випадку полягає у шифруванні та дешифруванні будь-чого, що має безпосереднє відношення до матеріалу в рамках одного заняття або навіть цілого курсу.

Шифрування та дешифрування може відбуватись за декількома варіантами. Наведемо окремі з них, починаючи від простих до більш складних. Найбільш простим варіантом може бути шифрування окремого поняття, що вивчається або вивчалось протягом курсу. Такий підхід може використовуватись одночасно й з метою повторення та закріплення раніше змісту понять (що вивчаються), а також для отримання практики шифрування та дешифрування на нескладних прикладах. Отже, суть методу полягає у наступному: кожна мікрогрупа може зашифрувати за допомогою ватману, або на дошці (якщо є умови й за допомогою комп'ютеру) будь-яке поняття. Наведемо приклад, зашифрованого поняття „Здоров'я”, зображеного на рисунку (див. рис. 3.8.).

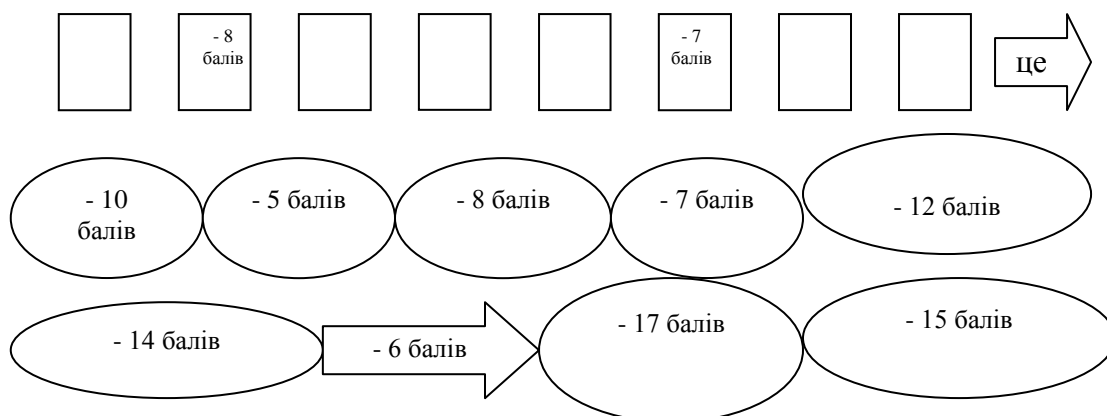


Рис. 3.8. Перший варіант шифрування на прикладі поняття „Здоров'я”

Як видно з рисунку, літери, з яких складається поняття, а також його ключові слова, є закритими для мікрогрупи, якій пропонується дане шифрування. При цьому мікрогрупа, яка зашифрує поняття, може відкрити від однієї до двох літер, заздалегідь оцінивши це певною кількістю балів (від 1 до 8). Таким чином, щоб команда, яка дешифрує поняття при відкритті літери втрачала свої бали (яких на початку гри надається по 150 балів кожній мікрогрупі відповідно). Зазначимо, що відкривати можна тільки ті літери, на яких зображено мінус (- 8 балів) із вказаною кількістю балів. Натомість ключові слова, які також є закритими із зображенням на кожному кількості балів, яку втратить протилежна команда, якщо для дешифрування вона вимушена буде відкривати те чи інше ключове слово. Відповідно ключові слова також заздалегідь оцінюються кількістю балів, які втратить протилежна команда у разі їх відкриття й відбувається це у залежності значущості того чи іншого ключового слова (тобто ступеню підказки, яку воно може надати). Зазначимо, що за умовами шифрування заборонено оцінювати усі ключові слова найвищою кількістю балів, яка становить – 20 балів. У даному випадку доцільніше зауважити студентам, що вони мають зашифрувати будь-яке поняття (термін) чи будь-що від загальної (максимальної суми балів), наприклад, 100 балів на усе поняття (включаючи ключові слова).

Таким чином, чим раніше команда розгадає зашифроване поняття та (обов'язково) його зміст, тим менше вона втратить балів і збільшить таким чином шанси для перемоги. Дешифрування зараховується команді тоді, коли відкриті усі без виключення картки (дивись рис 3.9.), у яких позначаються ключові слова пропонованого для розшифрування поняття. Таким чином, мікрогрупа, якій пропонується для дешифрування те чи інше поняття має його відгадати (розшифрувати), втрачаючи при цьому якомога менше балів із загальної кількості, яка на початку гри становить по 150 балів для кожної мікрогрупи. Перемагає та команда, у якої наприкінці гри залишиться більша кількість балів.

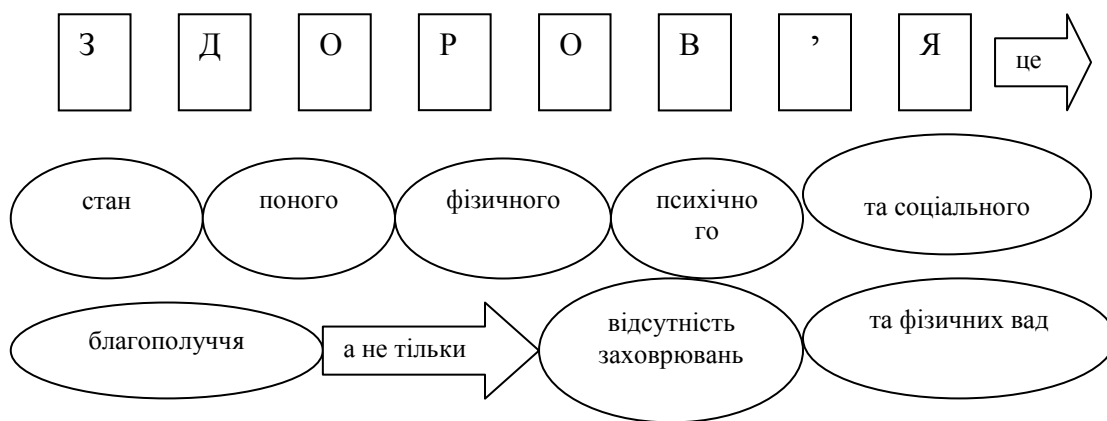


Рис. 3.9. Приклад дешифрованого поняття „Здоров'я”

Більш складний варіант шифрування й дешифрування може відбуватись при вивченні студентами теми, передбаченої для самостійної роботи. Такі завдання доцільно пропонувати студентам при засвоєнні матеріалу, який вміщує велику кількість елементів будь-чого. Опис застосування другого варіанту методу навчання дешифровщик пропонуємо розглянути у наступному розділі на прикладі практичних занять спецкурсу „Теоретичні аспекти формування соціального здоров'я сучасних підлітків”.

До переваг пропонованого методу ми відносимо: суміщення самостійної роботи студентів з роботою на практичних заняттях; задіяння міжпредметних зв'язків; підвищення цікавості до навчального (практичного) заняття, у процесі якого може відбуватись дешифровка; глибше засвоєння знань, передбачених для самостійного вивчення за рахунок потреби у гарній підготовці задля здійснення шифрування.

До недоліків методу відносимо: втрату певного часу на практичному занятті, яка відводиться для дешифрування, що інколи може тривати більше часу, аніж передбачено викладачем і, таким чином, можуть виникати труднощі у плануванні змісту заняття за часом; складність об'єктивно оцінити усіх учасників кожної мікрогрупи, оскільки шифрування студенти можуть здійснювати й поза межами навчального процесу.

Наступні запропоновані нами методи спрямовуються як на закріплення знань, так і набуття певних умінь, необхідних у майбутній професійній

діяльності у сфері формування соціального здоров'я підлітків. До них ми відносимо метод навчання „Лабіринт”, а також метод навчання „Імпровізації та передбачення подій”.

За допомогою методу „Лабіринт” окрім закріплення та перевірки отриманих раніше знань студенти набувають уміння вибирати правильний шлях у конкретній виховній ситуації. Проведення даного методу здійснюється у мультимедійній аудиторії. На екрані зображений лабіринт (тобто шляхи, які на своєму початковому етапі позначають напрям дій учителя у контексті вирішення виховної проблеми) у залежності від питання, яке вивчається.

Наприклад, на шляхах, які студент обирає за вказівною стрілкою, послідовно з'являються варіанти дій учителя у контексті зазначеної проблеми (щодо формування соціального здоров'я підлітків). Якщо студенту вдається обрати правильний шлях від початку до кінця умовного лабіринту, викладач послідовно запитує студента, чому був обраний саме цей шлях, на основі відповіді студента вибудовує свою промову, яка на науковому рівні підтверджує правильність вибору зазначеного шляху. Бажано, щоб студент, послідовно обираючи шляхи лабіринту, коментував свій вибір.

У разі неправильного вибору студентом шляху викладач, починаючи з самого початку його руху по лабіринту, коментує неправильність такого вибору. При цьому вкрай важливо, щоб це здійснювалось у коректній формі, залучаючи до навчального процесу студентів, які слідкують за вибором шляхів пропонованого лабіринту, і можуть брати участь у розборі обраного студентом шляху.

Такий метод є достатньо важким для викладача, оскільки потребує вміння постійно перебудовуватись у процесі лекції так, як студент із найнепередбачених причин міг вибрати конкретний шлях лабіринту.

Проведення методу може відбуватись на практичних (та семінарських) заняттях. У даному випадку завдання для студентів ускладнюється. Поділяючись на мікрогрупи, їм потрібно самим створити подібний лабіринт

із формування будь-якого аспекту соціального здоров'я підлітка. Таке завдання є досить складним і тому його доцільно застосовувати на останніх курсах (третьому та четвертому). Складність завдання полягає в тому, що потрібно не тільки продумати поступові логічні дії вчителя у досягненні результату, але й обміркувати можливі помилкові шляхи з боку вчителя, які можуть не призвести до очікуваного результату.

Нарешті, найскладніший варіант методу, коли перед кожним окремим студентом ставиться завдання скласти власний лабіринт на найбільш зручну для нього тематику в контексті формування соціального здоров'я підлітків.

Переваги ускладненого варіанту зазначеного методу полягає в тому, що студентові потрібно не тільки за допомогою створеного „лабіринту” зробити правильний шлях поступових дій у контексті формування окремих аспектів соціального здоров'я учнів, але й запропонувати неправильні шляхи, намагаючись заплутати того, хто прагнутиме його розгадати, тобто, таким чином майбутній вчитель вимушений аналізувати та передбачувати можливі неправильні дії в тому чи іншому аспекті виховання соціально здорових підлітків.

Важливим також у закріпленні студентами необхідних знань та набуття певних умінь відграє метод навчання **„Імпровізація та передбачення подій”**. Даний метод складається з двох важливих складових. Перший достатньо близький за сутністю до методу розігрування ситуацій за ролями, мета якого полягає в тому, що за допомогою розігрування ситуацій виробляється визначення власного ставлення до конкретної життєвої чи виробничої ситуації, набуття досвіду поведінки в подібній ситуації шляхом виконання „ролі”, яка є близькою до реальної професійної ситуації [483, с. 335].

Отже, відповідно першої складової запропонованого методу студенти розігрують педагогічну ситуацію (а саме, індивідуальну виховну бесіду з підлітком із заздалегідь обраної проблеми). Для цього серед студентів обирається від двох до чотирьох учасників. Це залежить від кількості

бажаючих та інших чинників. Наприклад, у випадку двох учасників, один грає роль вчителя, інший роль підлітка. Другий варіант передбачає також залучення студентів, які грають роль батьків підлітка.

Після того, як учасники визначились з ролями, вони мають обирати виховну проблему, у нашому випадку в контексті формування соціального здоров'я підлітка. Наприклад, учителеві потрібно сприяти виробленню у підлітка відповідальності за власні вчинки (при наявності відповідних у „підлітка” проблем). При цьому в описанні підлітка мають зазначатись окремі його характеристики (темперамент, індивідуальні особливості тощо) та проблемність педагогічної ситуації (наприклад, підліток має схильність до безвідповідальності), обираються реальні приклади безвідповідальної поведінки, що й вимагає необхідних індивідуальних виховних дій з боку вчителя.

Відмінність методу „Імпровізації та передбачення подій” від методу розігрування ситуацій за ролями полягає в тому, що в нашому випадку студент (який грає роль підлітка) має імпровізувати власні дії з урахуванням впливу на нього вчителя. У той час як студент (який грає роль вчителя) має імпровізувати свої виховні дії з урахуванням імпровізованої поведінки учня.

Другий аспект методу полягає в тому, що інші студенти, які є розподілені на макрогрупи, намагаються передбачити дії підлітка після кожного виховного прийому „вчителя”. Умови організації і проведення методу полягають у наступному: після того, як безпосередні учасники гри, які грають ролі „підлітка” та „вчителя” оголосили мікрогрупам проблему, відповідно якої буде відбуватись індивідуальна бесіда, „учитель” намагається позитивно вплинути на „підлітка”, намагаючись досягти бажано результату. Враховуючи те, що підліток (особливо складний підліток) може реагувати на виховані дії „вчителя”, студенти мікрогруп намагаються передбачити дії підлітка на конкретний виховний прийом „вчителя”. Відбувається це наступним чином: після чергової промови (або виховного прийому) „вчителя” по команді викладача „час”, учасники гри припиняють дії (грати

свої ролі) начебто натиснули на „паузу”. У цей час (протягом 1-2 хвилин) студенти мікрогруп записують на аркуші ті дії підлітка, які, на їх погляд, мають зараз виникнути з урахування попередньої промови „учителя”, тобто передбачити реакцію „підлітка” на конкретний виховний прийом, спираючись при цьому на основні характеристики „підлітка”, які були заздалегідь озвучені учасниками, що грають свої ролі.

Складність для студента, який грає роль „підлітка”, полягає в тому, що зіграти (імпровізувати) його поведінку на пропоновані виховні прийоми „учителя” потрібно таким чином, щоб вони були максимально наближені до реальних з урахуванням особливостей вікового періоду учня („підлітка”) та основних його характеристик. Це, у свою чергу, потребує від студента не тільки прояву артистизму, розкутості, здатності до перевтілення, але й швидкого аналізу, який би дозволяв при знанні умовної характеристики „підлітка” обирати адекватні реальному підлітку реакцію на пропоновані „учителем” конкретні виховні прийоми. Такі умови є вкрай важливі, оскільки інші студенти (представники мікрогруп) також намагатимуться передбачити дії підлітка на основі знань із галузі вікової психології, власного життєвого досвіду (коли вони самі були підлітками) та елементарних спостережень за іншими підлітками.

Відповідно правил організації методу кожний виховний вплив „учителя”, після якого викладач зупиняє час, позначається цифрами (наприклад, „Дія № 1”). У свою чергу, представники мікрогрупи, записуючи на аркуші наступні дії „підлітка”, які вони намагаються передбачити, на зворотній частині аркуша ставлять номер „дії”, після чого віддають аркуш умовно названим „контролерам”, які розподіляють записи окремо по кожній мікрогрупі.

По закінченню розіграної виховної ситуації „контролери”, до завдань яких також входить фіксування реакцій „підлітка” на виховні прийоми „учителя” відповідно кожної окремої „Дії”, співставляють зігране студентом із передбачуваним кожною окремою мікрогрупою, намагаючись при цьому

визначити, яка мікрогрупа краще (або частіше) передбачала реакцію „підлітка” на кожний виховний прийом.

Після того, як „контролери” разом з викладачем визначили переможця, доцільно також, щоб кожна мікрогрупа здійснила аналіз дій „учителя”, виявляючи його помилки чи навпаки позитивні сторони, а також дії „підлітка” у контексті реальності зіграної студентом поведінки умовного підлітка. Такий аналіз здійснюється кожним членом групи й має бути обов’язково оцінений викладачем. Завдання методу полягає також у тому, щоб, по-перше, студенти, які спостерігали за діями учасників, на практиці зіштовхувались зі складними ситуаціями, які можуть виникати у їх реаліях майбутньої професійної діяльності, по-друге, отримали досвід аналізувати такі дії, що певним чином дозволятиме використовувати позитивні аспекти у своїй педагогічній діяльності та уникали помилок, які частіше виникають у подібних випадках.

Не зважаючи на те, що даний метод є доволі складним як для його організації викладачем, так і для самих студентів і, відповідно, має багато недоліків (про, що піде нижче), на наш погляд, він має достатньо високу практичну цінність. Це пояснюємо, по-перше, тим, що студенти намагаючись передбачити реакцію підлітка на виховні прийоми „учителя” відповідно конкретної ситуації, потрапляють в такі умови, які вимагають від них глибокого занурення у конкретну виховну ситуацію, по-друге, отримують певний досвід у контексті побудови індивідуальних виховних бесід (максимально наближених до реальних).

До переваг методу, на наш погляд, також належить те, що майбутні учителі навчаються будувати свої виховні прийоми, уникаючи при цьому небажаних реакцій підлітка, які у свою чергу можуть негативно впливати на результати виховної бесіди. Таким чином, враховуючи вищезазначене, даний метод при його вдалому застосуванні та відповідній мотивації студентів здатний також сприяти розкриттю в студентів схильностей до імпровізованих та артистичних дій.

Пропонований метод, на нашу думку, є більш зручним у контексті підготовки майбутніх учителів до вихованої роботи саме з учнями підліткового віку, який, як зазначалось раніше (див. парагр. 2.3.) відрізняється суттєвими відмінностями та особливостями порівняно зі школярами інших вікових періодів.

Разом з тим, досвід переконує в існуванні численних недоліків пропонованого методу. До них можна віднести наступні: а) не завжди у академічній групі виявляються студенти, готові до розігрування ситуацій за ролями з імпровізацією дій та реакцій в залежності від обраної ролі (найбільш вдало імпровізувати та проявляти артистизм удається студентам, які задіяні у самодіяльності тобто КВК, виступах на сцені, а також з темпераментом переважно сангвініка та холерика); б) на один і той же виховний прийом кожний конкретний підліток може по-різному реагувати, тому зіграна студентом роль „підлітка” може суттєво відрізнитись від реакції на цей же виховний прийом справжнього підлітка, що, певним чином, ускладнює можливість передбачення реакції „підлітка”, роль якого грає студент; в) розігрування виховних ситуацій, а також їх подальший аналіз займає чимало часу.

Не зважаючи на те, що даний метод певним чином нагадує інші інтерактивні методи, серед яких рольові ігри, моделювання життєвих ситуацій та інші, на наш погляд, його також можна розглядати як самостійний метод, оскільки основна його мета полягає у виробленні в майбутніх учителів уміння передбачати дії (реакцію) підлітка на виховні прийоми, що певним чином дозволить уникати вчителю небажаних помилок у педагогічній діяльності. Крім того, запропонований метод сприяє підготовці студента педагогічної спеціальності до індивідуальних виховних дій з підлітком у контексті формування в нього соціального здоров'я в умовах непередбачуваності дій та реакцій підлітка, що, у свою чергу, наближує студентів до реальних умов їх майбутньої професійної діяльності.

Відмінність методу навчання імпровізації від близьких до нього методів полягає також у тому, що, по-перше, дії студентів, які грають роль „учителя” та „підлітка”, в окремих випадках „батька” та „матір” не засновані на попередньо написаному сценарії, а вибудовуються виключно на імпровізації учасників педагогічної ситуації, по-друге, студенти можуть самі обирати проблему (в контексті виховання соціально здорового підлітка).

Розглянувши окремі авторські методи навчання нарешті звернемося до опису прийомів навчання, які також розроблені з урахуванням вироблення у майбутніх учителів знань, умінь та професійно важливих якостей, необхідних для якісного здійснення процесу формування соціально здорових учнів. У посібнику „Педагогіка” авторки Н. Волкової прийом навчання визначається як сукупність конкретних навчальних ситуацій, що сприяють досягненню проміжної (допоміжної) мети конкретного методу [111, с. 276]. У рамках педагогіки вищої школи прийом навчання визначається як деталь, складова частина методу, окрема ситуація, розумова або практична дія викладача чи студента, які розкривають чи доповнюють спосіб засвоєння матеріалу, що виражає певний метод (наприклад, метод лекції включає такі прийоми: виклад інформації, ілюстрації, активізації уваги та ін.) [483, с. 610]. Беручи за основу вищевказані визначення нами було розроблено методичні прийоми навчання, які для зручності також отримали певну назву – **„Передай знання іншому!”**, **„Врятуй товариша”** та інші. Між тим, у даному підрозділі ми зосередимось на детальному розгляді лише зазначених прийомів навчання. Інші ж, як і у випадку з авторськими формами та методами навчання, які не розкриваються в цьому підрозділі, опишемо в наступних підрозділах (дивись парагр. 4.1.1; 4.1.2; 4.1.3) на прикладі застосування в реальній практиці підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків .

Переходячи безпосередньо до характеристики методичного прийому навчання „Передай знання іншому!” зазначимо, що його розробка, перш за все, здійснювалась на основі постулату про те, що найкраще засвоюється навчальна інформація тоді, коли вона передається студентом іншій людині.

Отже, даний метод передбачає не тільки засвоєння нових знань та умінь, передання отриманих знань у контексті виховання окремих аспектів соціального здоров'я учнів іншому в незвичних умовах, але й сприяє розвитку стратегічного мислення студентів. Навчання іншого (студента) здійснюється у вигляді гри. Відповідно до правил гри, розташування студентів залишається незмінним від звичайного (тобто, коли майбутні учителі розміщуються за партами, які розташовані по рядах). Після цього студенти, які займали місця на перших партах (від дошки) отримують аркуш з навчальною інформацією, що передбачає доповнення до попередньо засвоєного навчального матеріалу. Це, у свою чергу, передбачає як закріплення раніше вивченого, так і засвоєння нового у контексті питання формування соціального здоров'я учнів основної школи.

У кожній академічній групі передбачається від двох до шести мікрогруп, в залежності від загальної кількості студентів в кожній окремій академічній групі. Разом з тим, мікрогрупи мають взаємодіяти у дещо незвичних умовах, оскільки в даному випадку, як зазначалось вище, студенти кожної окремої мікрогрупи розміщуються не у формі кола (як зазвичай), а позаду один одного, починаючи з першої до останньої парті. У свою чергу бажано, щоб у кожній мікрогрупі налічувалось не більше п'яти студентів, що обумовлено певними обставинами, про що піде мова пізніше. На початку гри кожна мікрогрупа отримує завдання, які передбачені для інших мікрогруп і, відповідно, знайомляться з ними. Крім цього, капітан кожної мікрогрупи отримує й спеціальне завдання, передбачене саме для неї. Таким чином, кожна команда має можливість ознайомитись з індивідуальними завданнями, що передбачені для інших мікрогруп. Між тим, своє індивідуальне завдання капітан команди мікрогрупи (який розміщується на першій парті) відкриває тільки за вказівкою викладача.

Отже, після того, як капітан першої мікрогрупи отримав індивідуальне завдання для своєї команди та ознайомившись з ним, через короткий проміжок часу (2-3 хв.) має передати отриману навчальну інформацію без

допомоги аркуша, на якому ця інформація записана, іншому представнику мікрогрупи, який розміщується позаду нього. Відповідно, учасник (гравець № 2), який отримав від свого капітана навчальну інформацію, має, у свою чергу, таким же чином передати її наступному гравцеві (представнику своєї команди), який сидить позаду нього. Спосіб передання інформації зображено на рисунку (дивись рис. 3.10.).

Нарешті, коли інформація доходить до останнього гравця, він, виходячи до дошки, має довести її до відома студентів усіх мікрогруп. Завдання гравця, який „замикає” свою команду, полягає в тому, щоб донести до студентів інших команд отриману інформацію якомога точніше відповідно запису в аркуші, який отримав капітан команди. Натомість завдання студентів інших мікрогруп полягає у слідкуванні та оцінюванні якості передання навчальної інформації. Це, у свою чергу, забезпечується тим, що (як зазначалось вище) на початку заняття усі команди отримували на аркушах відповідну інформацію по кожній з мікрогруп.

Таким чином, поки учасники першої мікрогрупи намагаються якомога точніше передати отриману та щойно засвоєну навчальну інформацію наступному гравцеві своєї мікрогрупи, інші мікрогрупи знайомляться з навчальною інформацією, яка є індивідуальною для кожної окремої команди, з метою перевірки якості та точності переданої інформації. Це, у свою чергу, дозволяє одночасно задіяти усіх без виключення студентів у контексті вивченого та засвоєння нового навчального матеріалу у світлі формування соціального здоров'я підлітків. Після того, як представник першої мікрогрупи виклав навчальний матеріал перед усіма студентам, інші мікрогрупи мають оцінити здійснене за допомогою заздалегідь встановлених параметрів, а саме: точність передання інформації (уникнення викривлень, плутанини тощо); доповнення навчального матеріалу завдяки існуючим відомостям, що добуті самостійно, або зв'язок з раніше вивченим матеріалом; оригінальність викладання навчального матеріалу; наявність

методичних прийомів викладання зазначеного матеріалу; ставлення до аудиторії, тощо.

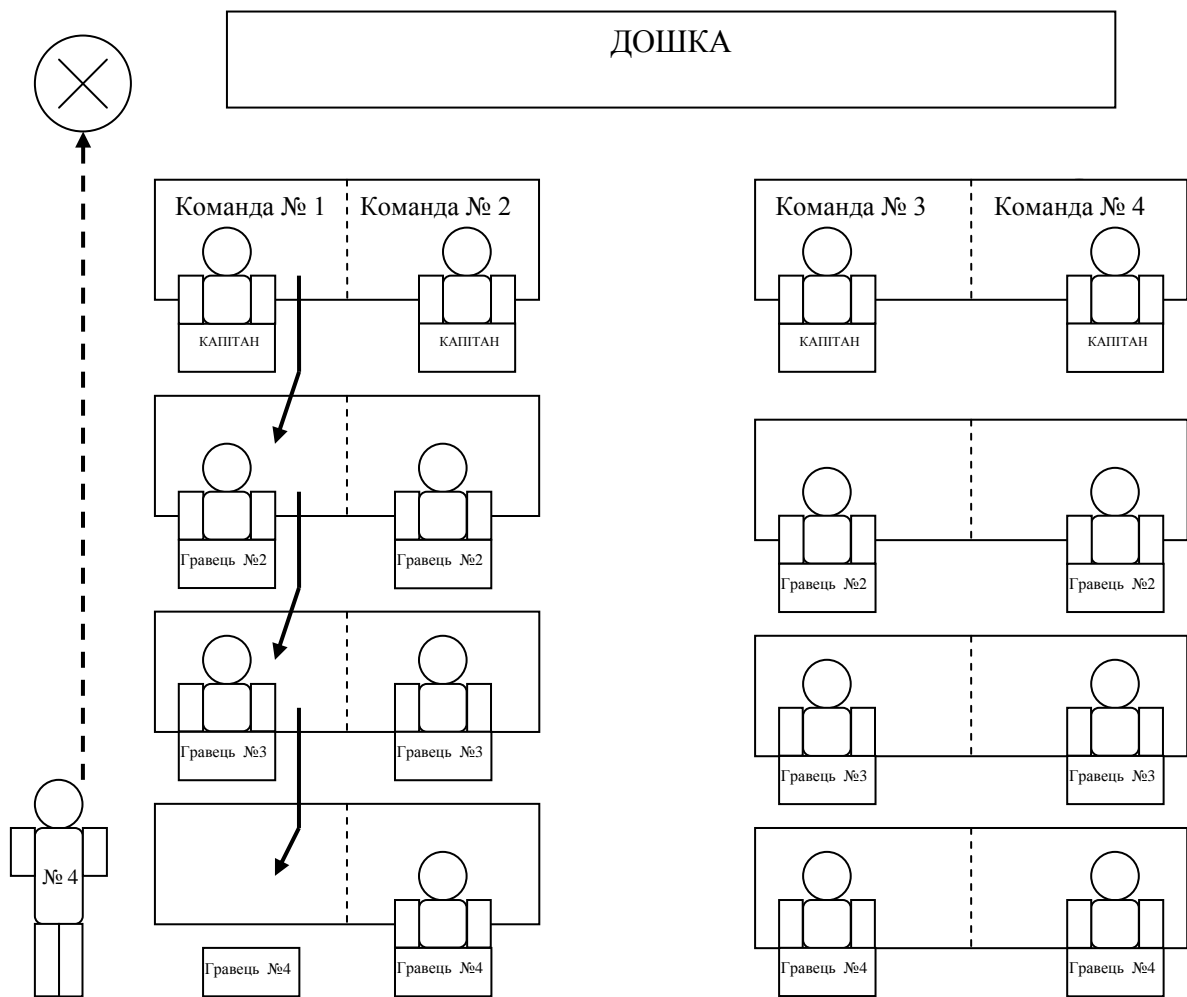


Рис. 3.10. Схематичне зображення розташування студентів при застосуванні методичного прийому „Передай знання іншому!“

Таким чином, аналіз почутої інформації спонукає студентів інших мікрогруп глибше занурюватись у конкретну проблему, оскільки студенти, таким чином, порівнювали почуте й прочитане, намагаючись визначити точність донесення навчальної інформації. Враховуючи те, що протягом заняття кожна з мікрогруп має можливість як передавати навчальний матеріал представникам своєї групи, так і оцінювати доповідь представників інших мікрогруп, майбутні вчителі, таким чином, більш глибше засвоюють навчальний матеріал, аніж при застосуванні класичного варіанту проведення

практичного чи семінарського заняття. Враховуючи те, що дійшовши до останнього гравця команди, навчальна інформація може бути дещо викривленою, уникаючи можливості запам'ятовування її окремими студентами як неточної, після доповіді іншим студентам, а також аналізу та оцінення доповіді, викладач ще раз має зачитати її, виділяючи на найважливіших аспектах навчального матеріалу, де могла виникнути помилка. Це, у свою чергу, дозволяє студентам мікрогрупи, яка отримувала та передавала інформацію, аналізувати власні помилки й, відповідно, на більш якісному рівні запам'ятовувати найважливіше, що обумовлюється підвищенням концентрації уваги на найбільш важливих аспектах матеріалу, що вивчається.

При застосуванні зазначеного методичного прийому важливо також, щоб кожна мікрогрупа створювала свою стратегію. Можна виділити основні стратегічні підходи студентів (мікрогруп) у контексті виконання отриманого завдання. Перша передбачає розташування учасників мікрогрупи таким чином, щоб капітаном команди (той, хто сидить за першою партою) був інтелектуально сильний „студент”, потім трохи слабший і т.д. Така стратегія, дозволяє уникнути викривлення навчальної інформації при її переданні іншому, починаючи вже з першого гравця. Таким чином, не зважаючи на те, що доповідати перед усіма мікрогрупами має найслабший студент, він має можливість точніше передати інформацію, оскільки до нього вона дійшла без суттєвих викривлень.

Інша стратегія студентів протилежна. У даному випадку майбутні учителі розташовуються таким чином, щоб сильніший представник їхньої команди залишався останній і, відповідно, представляв навчальний матеріал перед іншими мікрогрупами. Така стратегія обирається студентами, по-перше, враховуючи параметри (зазначені вище), за якими здійснювалось оцінювання дій усієї мікрогрупи, по-друге, у зв'язку з тим, що „інтелектуально сильний” студент, спираючись на отримані раніше знання, зможе більш презентабельно представити навчальну інформацію. Нарешті,

третя стратегія передбачає розташування студентів з варіюванням сильних та слабших студентів з доповіддю більш сильного студента.

Таким чином, запропонований методичний прийом передбачає включення в роботу максимальної кількості студентів із чергуванням від умовно пасивної (слідкування за правильністю та оцінення викладання навчальної інформації представниками протилежної команди) до безпосередньо активної діяльності (переказ та донесення навчальної інформації до представників інших мікрогруп). Даний методичний прийом сприяє підвищенню якості засвоєння нових знань в контексті формування соціального здоров'я учнів, а також виробленню певних умінь, зокрема уміння точного передання інформації іншій людині у нестандартних умовах при її власному освоєнні за короткий проміжок часу, уміння аналізувати та оцінювати донесення інформації до загальної аудиторії іншими студентами, уміння обирати найбільш вдалу стратегію швидкого й чіткого оволодіння новою навчальною інформацією в умовах співпраці в мікрогрупах.

Наступний методичний прийом, який частково спрямований на розвиток *професійно важливих якостей* майбутніх учителів у контексті виховання соціально здорових підлітків умовно названий нами „**Врятуй товариша**”, який відрізняється від вищезазначених методів та прийомів навчання тим, що він по-перше, також передбачає набуття необхідних знань та умінь, по-друге, по-різному впливає на студентів, оскільки розрахований на взаємодію в процесі практичного заняття відмінників та студентів, які не підготувались до практичного заняття.

Розробка зазначеного методичного прийому обумовлена специфікою сучасного часу, вона полягає в тому, що нині у ряді причин (серед яких суміщення окремими студентами праці з навчанням на денному відділенні у зв'язку з необхідністю здійснення оплати за навчання у ВНЗ) не всі студенти виявляються підготовленими до того чи іншого практичного заняття, тобто значна частина студентів не володіють матеріалом, що пропонувався їм на лекціях чи потрібно було набути у процесі самостійної роботи. У зв'язку з

цим лише окрема частина студентів має можливість повноцінно працювати на практичному (або семінарському) занятті. Таким чином, нами було запропоновано метод навчання, що полягає у взаємодії на занятті студентів, які є підготовленими до нього, та студентів, у яких з різних причин така готовність відсутня.

Суть методичного прийому полягає у наступному: викладач виявляє студентів, які є непідготовленими до заняття (наприклад, викладач просить повідомити про це студентів та коректно з'ясувати причину їх непідготовленості до заняття). Після цього викладач просить студентів, які підготувались до заняття, розміститись таким чином, щоб підготовлений студент опинився за однією партою з непідготовленим студентом. У разі, якщо студентів, підготовлених до заняття, виявилось більше, розподіляється по два студента до одного непідготовленого відповідно. Таким же чином розподіляються студенти у разі більшої кількості непідготовлених (тобто один підготовлений студент допомагає двом студентам, які не володіють необхідним навчальним матеріалом).

Складність методичного прийому полягає в тому, що студентам потрібно надати необхідний (мінімальний) об'єм інформації за різний проміжок часу (найменше – за 10-15 хв.). Саме ця обставина вимагає від тих та других студентів працювати в дуже високому темпі й відповідно підвищеному тонусі. Особливе навантаження лягає на студента, що намагається передати найважливіші аспекти вивченої проблеми іншому студентові. У зв'язку з цим, майбутньому вчителю потрібно швидко виявити найважливіше з вивченого матеріалу, систематизувати матеріал, яким він володіє, і стисло донести його до іншого студента, а також підібрати найбільш доцільні в зазначених екстремальних умовах прийоми задля досягнення бажаного результату. Складність методичного прийому для студента, який отримує навчальну інформацію, полягає у швидкому запам'ятовуванні та обробці отриманої інформації (що є цілком можливим у

зв'язку з мобілізацією нервових процесів та високою мотивацією, оскільки таким шляхом у студентів з'являються можливості отримати бажані бали).

Українським важливим при застосуванні даного методичного прийому є забезпечення об'єктивного оцінювання викладачем дій однієї та іншої категорії студентів. Так, студентів, які отримували інформацію, оцінює безпосередньо викладач. Оцінка ж студентів, які надавали допомогу своїм товаришам, оцінюється (у сукупності) викладачем та студентом, який отримував інформацію. На наш погляд, такий підхід до оцінювання є принципово важливим при застосуванні зазначеного методу, оскільки, по-перше, студент, який отримував допомогу максимально включається у заняття й намагається проаналізувати (методичні) прийоми, застосовані його товаришем, відношення до нього як особистості тощо. Крім того, важливим аспектом тут також виступає людський фактор (тобто ступінь вдячності чи навпаки). Частіше при оцінюванні свого товариша оцінка може завищуватись у зв'язку із вдячністю до студента, який надавав допомогу. Саме тому, викладач має співвідносити результат (тобто ступінь освоєння відповідних знань) та оцінкою, яку аргументовано пропонує студент, котрому надавалась допомога.

Разом з тим, викладач має звертати увагу й на особливості взаємовідносин між студентами та їх видозміненням в процесі застосування такого методу. Враховуючи специфіку нашої проблеми, а саме підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків, де вкрай важливе значення у зазначеному процесі відіграє встановлення позитивних взаємовідносин між учнями, викладач, у разі наявності позитивного результату в зазначеному аспекті (на прикладі самих студентів) має можливість запропонувати застосування такого методу майбутнім учителям у їх майбутній професійній діяльності.

До позитивних сторін методичного прийому відносимо наступні: по-перше, встановлення та закріплення дружніх (або взагалі добрих стосунків); по-друге, вироблення в майбутніх педагогів відповідальності за

інших, прагнення надати їм допомогу та відчутти значущість цього процесу для них самих (тих, хто надає допомогу); по-третє, за допомогою такого методичного прийому студенти, які навчають, ще краще засвоюють навчальний матеріал та отримують мінімальний (можливо, початковий досвід) стосовно навчання іншого, що безумовно є вкрай важливим для майбутньої професійної діяльності; по-четверте, в екстрених умовах (тобто в умовах обмеженості часу та невідповідності саме до навчання іншого) студент має швидко систематизувати матеріал, яким він володіє, та обирати найбільш доцільні у зазначеному контексті методичні прийоми, що, на нашу думку, також сприятиме підготовці студентів до швидкого перебудовування студентів у майбутній професійній діяльності; по-п'яте, за допомогою зазначеного методичного прийому залучаються до роботи майже сто відсотків студентів, чого досягти практично дуже важко при неготовності значної кількості студентів до заняття без використання зазначеного методу або інших подібних методів; по-шосте, за допомогою цього методичного прийому другу половину заняття студенти мають майже однакові можливості стосовно засвоєння наступного матеріалу на практичному (семінарському) занятті; по-сьоме, розуміння викладачем проблем студентів (які не підготувались до заняття) викликати в них позитивне відношення як до викладача, так і до предмету відповідно.

Негативними проявами методичного прийому є по-перше, втрата певного часу на виявлення студентів неготових до заняття, а також їх розміщення, по-друге, втрата часу на навчання та виявлення рівня освоєння необхідного мінімуму знань з вивченої проблеми, що у свою чергу зменшує кількість часу на виконання поставлених завдань викладачем щодо відповідного практичного заняття, по-третє, зазначений методичний прийом не може претендувати на постійне (чи навіть часте) його застосування в однієї групі, оскільки в даному випадку він втрачає свою цінність, що ґрунтується на пристосуванні до нього тієї частини студентів, які не готуються до занять без поважних на те причин (що є властивим менталітету

українських студентів). До таких студентів потрібно застосовувати інші методи та прийоми навчання, що мають бути спрямовані передусім на підвищення в них мотивації до навчання взагалі.

Таким чином, даний методичний прийом бажано застосовувати тільки при вивченні тих тем, які є вкрай важливими для майбутньої професійної діяльності. У нашому випадку, враховуючи специфіку проблеми підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків це можуть бути такі теми чи питання, як: сутність поняття „соціальне здоров'я особистості” при вивченні предмету „Валеологія”; надання першої допомоги постраждалому при вивченні предмету „Безпека життєдіяльності”; вивчення найбільш доцільних інтерактивних методів навчання у формуванні соціального здоров'я підлітків при вивченні дисципліни „Методика викладання предмету за фахом” і т.д.

Зазначений методичний прийом доцільно також застосовувати в тому випадку, якщо кількість непідготовлених студентів є достатньо високою й приблизно відповідає кількості підготовлених студентів до заняття. У разі відсутності подібного співвідношення даний метод недоцільно застосовувати у зв'язку із затратою великої кількості часу на його організацію.

Доцільним є також застосування даного методичного прийому з умовою до студентів, яким надається допомога підготуватись до наступного заняття таким чином, щоб вуже вони надавали допомогу іншим студентам. Таким чином, вони по-перше, також отримуватимуть досвід передання знань іншому, по-друге, зможуть відчутти *позитивні відчуття* від надання допомоги одному зі своїх товаришів.

Отже, запропонований методичний прийом по-різному впливає на тих чи інших студентів, а саме сприяє оволодінню знаннями студентами, які виявились неготовими до практичного заняття, та закріпленню знаннями й оволодінню необхідними практичними вміннями іншими студентами. Крім того зазначений методичний прийом позитивно впливає на розвиток особистісних якостей майбутніх учителів.

Опис практичного застосування авторських форм, методів та прийомів навчання пропонуємо у наступному розділі (див. параг. 4.1.1; 4.1.2; 4.1.3.).

Отже, зазначене вище спонукає нас до наступних висновків:

1. Підготовка майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків має передбачати застосування в навчальному процесі (викладанні відповідних дисциплін) не тільки активних та інтерактивних форм і методів навчання, але й розробки нових, з урахуванням специфіки зазначеної проблеми.

2. Розробка дидактичних матеріалів щодо підготовки студентів педагогічних спеціальностей у контексті виховання соціально здорових підлітків, зокрема пошук та характеристика алгоритму застосування авторських форм, методів та прийомів навчання передбачало, по-перше, щоб озброєння студентів необхідними теоретичними знаннями відбувалось зі спрямованістю на оптимізацію інтелектуального навантаження та підвищення якості засвоєння навчального матеріалу, по-друге, оволодіння майбутніх учителів відповідними вміннями та професійно важливими якостями в рамках запропонованих авторських методів та прийомів навчання здійснюється за рахунок переважно творчої діяльності студентів педагогічних спеціальностей, і, по-третє, розробка методів та прийомів навчання відбувалась з орієнтацією на залучення до навчального процесу максимальної кількості студентів з різним рівнем їхньої підготовки.

Висновки до розділу 3

У розділі подано структурно-логічну модель педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи, розкриваються компоненти системи.

1. Розглянуто наукові та методичні засади створення структурно-логічної моделі педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків. Аналіз концептуальних положень

щодо побудови систем та їх моделювання дозволяє констатувати різні напрямки процесу моделювання в науковому полі взагалі педагогічних систем зокрема. Встановлено, що структурно-логічна модель системи підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків розкривається через сукупність трьох її структурних складових (теоретична, методологічна та технологічна) і являє собою чіткий механізм, що дозволяє злагоджено функціонувати у тісному взаємозв'язку усіх її складових та відповідних до них елементів, що, у свою чергу, сприяє досягненню результату відповідно встановленої мети даної моделі.

Теоретична складова моделі вміщує в собі мету, завдання та зміст підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків. Методологічна складова розкриває наступні елементи: принципи (принцип соціальної обумовленості цілей професійно-педагогічної освіти; принцип діагностичної цілеспрямованості; принцип прогностичності; принцип пріоритету формування у майбутніх учителів готовності у контексті підготовки учнів до дорослого життя), функції (превентивна; холістична; гносеологічна) та підходи (системний; аксіологічний; особистісно-діяльнісний; компетентнісний; технологічний), щодо підготовки майбутніх педагогів до виховання соціального здорових підлітків. Технологічна складова характеризується визначенням етапів підготовки (підготовчий, основний, заключний), визначенням форм і методів навчання.

2. Визначено педагогічну систему підготовки майбутніх учителів до формування соціально здорових підлітків як цілісний процес, що включає в собі сукупність взаємозв'язаних та взаємообумовлених компонентів, зокрема мету, зміст, форми і методи навчання, а також об'єкт та суб'єкт педагогічного процесу.

3. Встановлено компоненти педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи: *цільовий*, (визначення мети, завдань та результату педагогічної системи); *суб'єкт-об'єктний* (передбачає розкриття основних вимог до студентів та викладачів,

особливостей їх взаємовідносин та взаємодії в ході навчально-виховного процесу); *змістовний* (розробка та удосконалення змісту процесу підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків); *процесуальний* (розробка дидактичного забезпечення педагогічного процесу підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи).

4. Розкриття цільового компонента відбувається через визначення мети педагогічної системи, яка полягає у формуванні готовності майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків.

Характеризуючи *суб'єкт-об'єктний* компонент, в рамках якого студент розглядається як об'єкт педагогічної системи, визначено основні вимоги до майбутнього вчителя, що забезпечують стан його готовності до виховання соціально здорових підлітків: науково-теоретична готовність (вміщує в собі сукупність інформаційних блоків, які мають реалізуватись через сукупність необхідних у зазначеному контексті знань); практична готовність (передбачає наявність відповідних умінь, а саме гностичних, проєктивних, конструктивних, організаційних, комунікативних); психологічна готовність (наявність у студентів мотивації до виховання у майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів та усвідомлення потреби подальшого професійного зростання в зазначеному контексті); психофізіологічна готовність (передбачає наявність професійно важливих якостей, серед яких емпатія та стратегічне мислення).

Суб'єктом педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків визначено викладачів, які усвідомлюють значущість проблеми виховання соціально здорової молоді, добре обізнані в питаннях формування соціального здоров'я сучасної молоді, усвідомлюють потребу у створенні відповідних умов для студентів в межах вишу протягом усього періоду навчання у ВНЗ, мають схильність до максимального прояву творчості, у тому числі і в контексті розробки авторських форм, методів та прийомів навчання в зазначеному аспекті.

В межах змістовного компоненту розкрито можливості дисциплін, що передбачені відповідними нормативними документами для обов'язкового вивчення майбутніми педагогами при навчання у ВНЗ, зокрема „Вступ до фаху”, „Основи валеології”, „Безпека життєдіяльності” та ін. Здійснено корекцію змісту педагогічної практики (навчальна, виробнича). Розроблено зміст спецкурсів „Теоретичні аспекти формування соціального здоров'я сучасних підлітків”, „Методика формування соціального здоров'я сучасних підлітків”, удосконалення програми педагогічної практики.

В контексті процесуального компоненту педагогічної системи передбачалось визначення та розробка дидактичного забезпечення навчального-виховного процесу з урахуванням специфіки процесу підготовки студентів педагогічних спеціальностей до формування соціального здоров'я підлітків та потреби оптимізації інтелектуального навантаження, збереження соматичного та психічного аспектів здоров'я студентів, підвищення якості засвоєння навчального матеріалу, оволодіння необхідними вміннями та професійно важливими якостями.

Матеріали, які ввійшли до розділу, опубліковано автором у наукових статтях і матеріалах конференцій [29; 43; 55; 56; 57; 58; 551].

РОЗДІЛ 4

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ ТА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ

4.1. Поетапність впровадження моделі педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи

У відповідності з описаною вище моделлю педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи сам процес підготовки (формувальний експеримент) відбувався в три етапи, кожен з яких мав відповідні завдання, що базувались на загальних завданнях зазначеної моделі, а саме: озброєння студентів сукупністю теоретичних знань у контексті виховання соціально здорових підлітків; вироблення практичних умінь з формування соціального здоров'я підлітків; формування мотивації до здійснення процесу виховання соціально здорових учнів основної школи; розвиток професійно важливих якостей. З метою більш ретельної презентації процесу підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків у межах даного розділу кожен з етапів підготовки подаємо окремо (в окремих підрозділах) зосереджуючись на описі та характеристиці вирішення кожного конкретного завдання того чи іншого етапу.

4.1.1. Підготовчий етап

Ураховуючи особливості першого (підготовчого) етапу та його певні складнощі для майбутніх учителів (маємо на увазі період адаптації студентів у ВНЗ) у контексті підготовки до формування в майбутній професійній діяльності соціально здорових підлітків, до основних завдань етапу входило:

формування у студентів початкового уявлення про сутність та зміст соціального здоров'я підлітків і розуміння потреби у вихованні соціально здорових учнів та інтересу до здійснення цього процесу в майбутній професійній діяльності.

Переходячи, безпосередньо, до опису формувального експерименту, звернемо увагу на структуру даного підрозділу, яка вибудовується таким чином, щоб кожний етап підготовки розкривався через вирішення кожного завдання конкретного етапу.

Отже, перше завдання I етапу в експериментальній групі вирішувалось переважно за рахунок викладання додаткової теми та питань, впроваджених до навчальної дисципліни „Основи валеології”, про що згадувалось вище. Так, на лекційних заняттях у процесі вивчення теми: „Місце та значення сформованості соціального здоров'я підлітків у структурі розгляду загальних аспектів феномену „здоров'я” як цілісного утворення” ми прагнули донести до студентів, по-перше, актуальність проблеми виховання соціально здорових підлітків, по-друге, значущість розуміння феномену соціального здоров'я крізь призму холістичного (цілісного) уявлення самої дефініції „здоров'я”. Враховуючи те, що зазначені питання пропонувались студентам у формі лекції, найбільш вдалим у даному аспекті, на наш погляд, було викладання зазначеного навчального матеріалу у вигляді **лекції-дискусії**, у процесі якої студенти долучались до обговорення вищезазначених питань. Розкриваючи навчальний матеріал, викладачу важливо було спонукати студентів до активних дій, обговорення проблеми, обміну думками тощо, що в кінцевому результаті призводило до кращого засвоєння пропонованого матеріалу та відповідного усвідомлення майбутніми учителями місця і значення сформованості соціального здоров'я для особистості взагалі та підлітків зокрема.

Прагнучи надати студентам початкові знання в контексті розуміння сутності поняття „соціальне здоров'я” у процесі вивчення основних понять курсу ми прагнули познайомити студентів з такими дефініціями, як:

„соціальне здоров'я населення”, „соціальне здоров'я суспільства”, „індивідуальне соціальне здоров'я”; „соціальне здоров'я особистості” (виявлення між ними близького та відмінностей) і інші близькі за назвою та сутністю поняття. Крім того, для нас важливо було вже на першому курсі познайомити студентів зі змістом та структурою поняття „соціальне здоров'я підлітка”.

Зазначимо, що в даному підрозділі ми не ставили за мету робити детальний опис застосування загальноприйнятих форм та методів навчання, натомість, основну частину параграфу ми присвятимо розкриттю авторських форм, методів та прийомів навчання, які застосовувались у експериментальній групі поряд з перевіреними практикою класичними, активними та інтерактивними формами і методами навчання.

З метою більш якісного засвоєння навчальної інформації, а також виявлення відмінностей поняття „індивідуальне соціальне здоров'я” з іншими вищезазначеними дефініціями, у процесі лекційного заняття в експериментальній групі також використовувався авторський методичний прийом, умовно названий нами „**Перевір викладача**”, який має певну схожість з лекцією із запланованими помилками. Між тим, наявні відмінності від зазначеної вище форми навчання та, навіть, з нашої точки зору, певні переваги спонукали нас до застосування даного методичного прийому в процесі проведення лекційного заняття та засвоєння відповідного навчального матеріалу. Отже, схарактеризуємо даний методичний прийом та алгоритм дій його застосування.

Так, наприкінці лекційного заняття (у нашому випадку наприкінці попередньо описаного лекційного заняття) кожен зі студентів отримував від викладача аркуш з невеликою кількістю записаної на ньому інформації, яка пропонуватиметься їм для розгляду на наступному лекційному занятті. Оскільки даний методичний прийом застосовувався у двох основних варіантах, стисло опишемо кожний із них. Так, відповідно першого варіанту, перед студентами ставилось завдання при слуханні лекції дочекатись, коли

викладач дійде до того моменту, який був зазначений в аркуші (у кожного окремого студента інформація різна) і прослідкувати, щоб за змістом, а головне, суттю даного фрагменту лекції він не відрізнявся від того, що написано в аркуші (наприклад, зміст поняття „соціальне здоров’я населення”). У разі, якщо такі відмінності не суттєві, студент мав підняти одну руку, що свідчило викладачеві про те, що він був уважний, але відмінностей не помітив. Якщо студент помічав неспівпадіння, то підіймав дві руки, що свідчило, що, по-перше, даний студент також був уважний, по-друге, про те, що наприкінці заняття слід залишити певну кількість хвилин для обговорення наявних неспівпадінь зі студентом або студентами, які виявили такі неспівпадіння (маємо на увазі між зазначеним у аркуші та тим, що сказав викладач з даного приводу) у залежності від того, скільки навмисних помилок було здійснено викладачем та, відповідно, скільки студентів їх помітили.

Відповідно другого (більш складного) варіанту зазначеного методичного прийому, викладач (у цьому випадку) навмисно робив помилки вже в самих аркушах, які, на перший погляд, не дуже помітні, але впливали на розуміння суті інформації. Наприклад, викладач навмисно робив помилку у визначенні того чи іншого поняття, яке потрібно співставити та виявити схожість і відмінності з поняттям соціального здоров’я особистості. У цьому ж аркуші позначались вихідні дані декількох статей, що надруковані в періодичних виданнях (3-5 наукових журналів), у одному з яких зустрічається зазначена в аркуші інформація (але без помилки). В інших статтях також розкриваються окремі аспекти позначеної в аркуші інформації відповідно вказаного питання, що, у свою чергу, дозволяє студентові зібрати ширшу інформацію, аніж та, яку він отримав наприкінці попереднього заняття (у його індивідуальному аркуші). Основними завданнями студентів були наступні: 1) самостійно прочитати статті та виявити, з якої саме (вказати назву та автора) було взято конкретну інформацію; 2) з’ясувати чи немає між інформацією, яку отримав студент від викладача та тією, що позначається у статті суттєвих

відмінностей; 3) якщо такі відмінності є, то студент наприкінці наступного заняття мав повідомити про них викладача, при цьому також оперуючи відомостями, які він здобув з інших статей.

Таким чином, студенти, отримавши певну підготовку з окремої частини лекції ще до її початку, становились більш активними учасниками навчального процесу, що, у свою чергу, також забезпечувало поєднання самостійної роботи з аудиторною й, відповідно, сприяло на більш якісному рівні засвоєнню необхідної інформації з питань загальних аспектів соціального здоров'я сучасних підлітків. Тим більше, що обговорення помилок, яке виникало наприкінці лекції, коли студент намагався довести помилковість викладача (зазначену в аркуші), ще більше привертало увагу інших студентів на важливих аспектах лекційного матеріалу та сприяло зацікавленості майбутніх учителів відповідно проблеми, яка вивчалась.

Зазначимо, що аркуші з помилками відповідно формулювання того чи іншого поняття роздавались викладачем переважно тим студентам, які були недостатньо уважними на попередніх заняттях, з метою посилення їх уваги та сприяння активній участі у подальших заняттях.

Наступним кроком у досягненні сформульованих на початку підрозділу завдань першого етапу було сформулювати у студентів певне уявлення про сутність авторського поняття „соціальне здоров'я підлітків”. Враховуючи, що авторське поняття соціального здоров'я підлітків має достатньо складну структуру, в експериментальній групі для кращого засвоєння запропонованого навчального матеріалу ми також використовували запропоновану нами форму навчання „лекція-локомоторна асоціація”, відповідно якої у процесі знайомства з окремими структурними компонентами та змістовними складовими зазначеного поняття викладачем сумісно зі студентами використовувались рухові асоціації, які певним чином за своєю біомеханічною структурою відображали зміст конкретного терміну, слова, компоненту тощо. Оскільки сутність та алгоритм застосування лекції-локомоторної асоціації описані вище (див. парагр. 3.3), зосередимо увагу на

інших методах та методичних прийомах навчання, за допомогою яких ми прагнули вирішувати поставлені завдання даного етапу підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів.

Продовження оволодіння студентами базовими знаннями в контексті змісту соціального здоров'я підлітків відбувалось за рахунок використання на практичних заняттях загальновідомого методу навчання „**Термінологічне доміно**” з певною його інтерпретацією (авторським баченням щодо застосування зазначеного методу).

Відповідно алгоритму застосування даного методу навчання в його класичному вигляді студенти мають об'єднатись у команди по чотири учасники, після чого скласти картки з поняттями та визначеннями, наприклад, у лівій частині поняття, у праві їх визначення [483, с. 317.]. У нашому випадку, враховуючи складність та багатоаспектність запропонованого авторського поняття соціального здоров'я підлітків та відповідно його структури, даний метод застосовувався дещо в іншому вигляді. Так, після розподілу студентів на команди кожному учаснику від команди пропонувалось на дошці (якщо заняття відбувалось у звичайній аудиторії) або за допомогою комп'ютеру (якщо заняття відбувалось у аудиторії з комп'ютерним обладнанням) правильно розташувати усі компоненти та змістовні складові соціального здоров'я підлітків, які пропонуються майбутнім учителям у хаотичному вигляді, тобто перемішані, суттєво порушуючи при цьому структуру самого поняття, що зображено на рисунку (див. рис. 4.1.). Слід зазначити, що застосування зазначеного методу вимагає від викладача відповідної підготовленості (тобто підготовки на окремих аркушах назв компонентів та змістовних складових соціального здоров'я підлітків або в електронному варіанті заздалегідь перемішаних складових поняття).

Відповідно поставленого перед студентами завдання окремі з представників групи складали по одному структурному компоненту поняття, до якого входять його змістовні складові та їх наповнення.

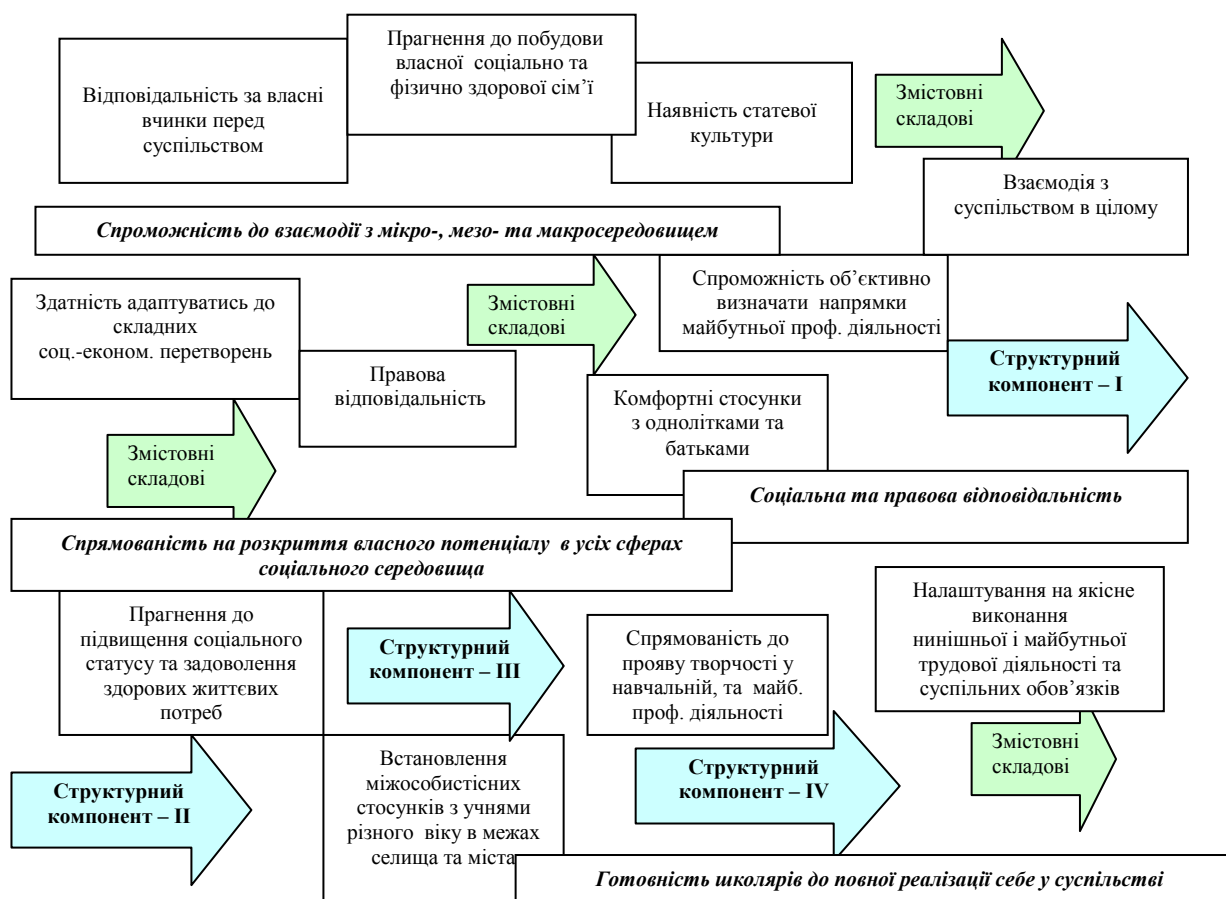


Рис. 4.1. Зразок запропонованого студентам завдання на прикладі структури поняття соціального здоров'я підлітків

Таким чином, учасники кожної команди змінювали один одного. Перемагала команда, яка раніше всіх правильно складала усі структурні компоненти поняття. Гра продовжувалась, якщо було важко виявити переможця, а також у разі високого позитивного емоційного стану студентів. У цьому випадку студентами команди, яка перемагала, пропонувалось скласти один зі змістовних складових поняття, яке також розташовується у хаотичному порядку, наприклад, першої змістовної складової першого структурного компоненту соціального здоров'я підлітків (див. рис. 4.2.). Враховуючи, що таких складових налічується у запропонованому (авторському) понятті дванадцять, переможці можуть декілька разів змінюватись.

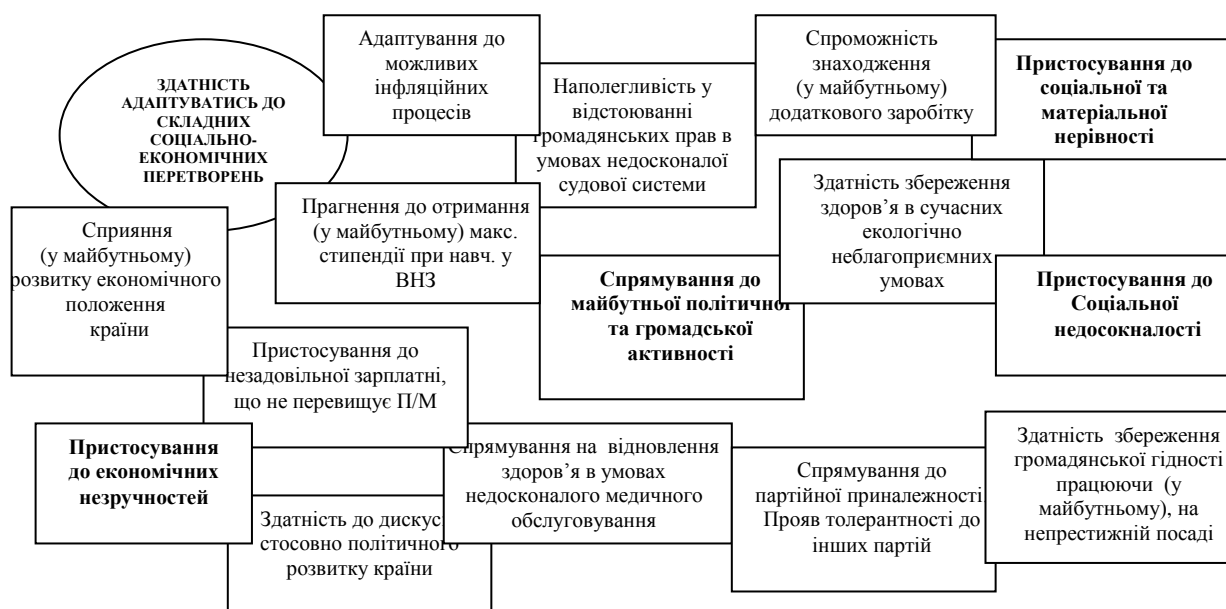


Рис. 4.2. Зразок запропонованого студентам завдання на прикладі змістовної складової першого структурного компоненту соціального здоров'я підлітків

Нарешті, перемагала та команда, яка набирала найбільшу кількість балів (за кожне правильне складання 5 балів, 4 бали отримує команда, яка посіла друге місце, 3 бали – представники команди, які опинились на третьому місці відповідно). Після цього, з метою більш глибокого занурення майбутніх учителів у контексті розуміння сутності поняття соціального здоров'я підлітків на прохання викладача студенти мали самостійно або у мікрогрупах (що є в даному випадку більш доцільним, враховуючи складність завдання) запропонувати власне поняття „соціального здоров'я підлітків” або „соціального здоров'я особистості” взагалі. Таким чином, на основі отриманої на лекційних заняттях інформації, а також самостійно здобутого матеріалу у контексті зазначеного поняття перед майбутніми вчителями поставало достатньо складне завдання. Ускладнювалось воно ще й тим, що навчальний предмет „Основи валеології” вивчається студентами на першому курсі. Разом з тим, пропонуючи студентам таке завдання, ми не очікували високого рівня його виконання (тобто запропонованого власного завдання, яке повністю відповідало б його змісту, або такого, що претендуватиме на

самостійне визначення у педагогічній науці). Основна його мета – сприяти замисленню студентів над сутністю зазначеного поняття, виробленню критичного ставлення до існуючих на сьогодні відповідних понять, а головне, ми підходили до зазначеного методу з розумінням, що при пошуку чогось нового потрібно було якомога глибше зануритись у розуміння існуючих понять, у тому числі, запропонованого нами авторського поняття соціального здоров'я підлітків.

Отже, як зазначалось вище, вирішуючи перше завдання даного етапу підготовки студентів за допомогою таких форм та методів навчання, як *лекція-дискусія*, *методу „термінологічне доміно”*, ми частково впливали й на вирішення наступного завдання, яке полягало у формуванні у студентів розуміння потреби у вихованні соціально здорових учнів та інтересу до здійснення цього процесу у майбутній професійній діяльності. Для досягнення кращого результату при вирішенні зазначеного завдання на практичних заняттях з дисципліни „Вступ до фаху” нами також застосовувався авторський методичний прийом „**Естафета**”, що цілком спрямовувався на реалізацію другого завдання даного етапу підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності та, як наслідок, – до формування соціально здорових учнів.

Суть методичного прийому полягала у наступному: перед студентами ставилось завдання кожному представникові своєї команди (мікрогрупи) зробити по одному запису на дошці (лише декілька слів) бажано одне слово, яке б найповніше характеризувало значущість педагогічної професії взагалі, зокрема, у контексті формування соціального здоров'я підлітків.

При цьому студентам кожної команди слід було якомога швидше зробити запис на дошці (тобто, намагаючись швидко переміщуватись до дошки та на своє місце для передання естафети іншому представникові своєї мікрогрупи), що зображено на рисунку (див. рис. 4.3.). Таким чином, за встановлений викладачем проміжок часу студентам потрібно зробити якомога більше записів відповідних слів. Крім того, украй важливою умовою

для перемоги команди було те, щоб записані слова якнайповніше характеризували значущість педагогічної професії для виховання школярів узагалі та формування соціального здоров'я підлітків зокрема.

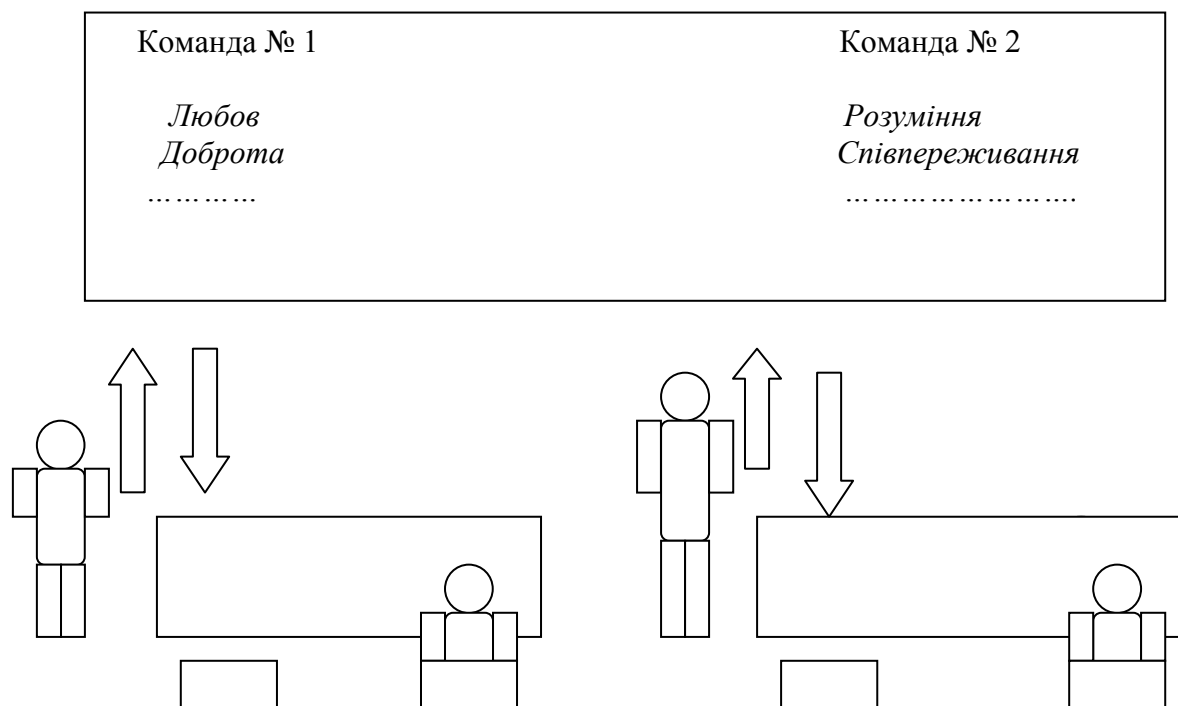


Рис. 4.3. Схематичне зображення переміщення студентів по аудиторії при застосуванні методу „Естафета”

Якщо дозволяв час, студенти мали можливість удруге зробити запис на дошці, дочекавшись своєї черги. Після того, як викладач зупиняв час, студенти кожної групи (брали участь усі представники групи) мали розташувати записані слова (фрази) у порядку їх найбільшої важливості відповідно поставленого перед ними завдання (що можна зробити, наприклад, пронумерувавши їх) та характеризували кожне записане слово, намагаючись за допомогою його характеристики обґрунтовано довести важливість педагогічної професії у зазначеному вище контексті.

Отже, за допомогою описаного вище методичного прийому, по-перше, забезпечувалась достатньо висока щільність заняття (або його фрагменту) за рахунок активізації студентів, по-друге, створювалось відчуття у студентів єдності командних дій, по-третє, за рахунок суміщення інтелектуальної та

частково фізичної мобілізації у студентів розвивалось швидкісне мислення, по-п'яте, набуття нових аргументів значущості професії педагога щодо виховання соціально здорових підлітків сприяло власному переконанню студентів (або ствердженню в думці) про правильність обраної спеціальності.

Таким чином, застосування вищезазначеного методичного прийому частково сприяло вирішенню другого завдання першого етапу, а саме виробленню у студентів розуміння актуальності проблеми виховання соціально здорових учнів взагалі та певне усвідомлення ролі вчителя у зазначеному контексті зокрема.

Слід зазначити, що поміж основних зазначених вище завдань першого етапу також важливо було вирішувати так звані *додаткові завдання*, серед яких оволодіння студентами певних умінь та навичок з ведення дискусії зі своїми товаришами. Враховуючи важливість підготовки студентів до ведення дискусій, що, перш за все, обумовлювалось спостереженнями за веденням дискусій майбутніми учителями у процесі проведення лекційних занять у вигляді лекції-дискусії, у ході яких було виявлено, що значна кількість студентів на першому курсі навчання не володіють мистецтвом вести дискусію, часто переходять до образ та викриків у бік опонентів, у практику викладання навчальних предметів „Вступ до фаху” та „Основи валеології” за доцільне, ми вважаємо, застосовувати авторський методичний прийом, який передбачав навчання студентів уже з перших курсів правильно вести дискусію зі своїми опонентами.

Застосування методичного прийому, умовно названого нами **„Навчаємось дискутувати!”**, також було обумовлено тим, що на подальших курсах навчання (3, 4 та 5) дискусія мала відігравати вкрай важливе значення у підготовці майбутніх учителів до соціального здоров'я підлітків, а тому вкрай важливо, щоб студенти навчилися поважати одне одного та вдало оперувати „словом”. Крім того, зазначений методичний прийом дозволяв нам частково встановити наскільки студенти є мотивовані до вирішення у

майбутньому з учнями виховних проблем загального характеру в контексті формування соціального здоров'я.

Отже стисло опишемо алгоритм застосування даного методичного прийому. Так, на практичних заняттях вищезазначених дисциплін викладач описував на аркушах (пропонувалась значна кількість варіантів) поведінку конкретного підлітка, пов'язану з можливим її негативним впливом на стан власного соціального здоров'я. Таким чином, кожен зі студентів мав обрати будь-який з варіантів і, визначившись з опонентом, спробувати переконати його у правильності чи неправильності описаної в аркуші поведінки учня у контексті його соціального здоров'я. Основне завдання викладача полягало в тому, щоб, по-перше, допомогти студентам навчитись переконувати один одного у коректній формі, спираючись на раніше отримані знання (аргументи, факти, життєві приклади тощо), поважаючи одне одного й, у той же час, стратегічно вибудовувати лінію переконання, по-друге, наголошуючи студентам на зроблених ними помилках у власних роздумах, допомогти правильно зрозуміти наслідки зазначеної поведінки підлітка для його соціального здоров'я.

Завершуючи опис першого етапу (формувального) експерименту у аспекті підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків, стисло зупинимось на вирішенні останнього, додаткового, завдання даного етапу, яке полягало у залученні студентів до перших кроків наукової діяльності у сфері соціального здоров'я сучасної молоді. Слід зазначити, що останнім часом у науковому просторі з'являється все більше прибічників залучення студентів до наукових пошуків протягом усього періоду навчання у ВНЗ, починаючи з першого курсу. Переконані, що такі тенденції є цілком виправданими. І хоча зрозуміло, що далеко не всі майбутні вчителі стануть у майбутньому вченими (науковцями), отримані у ВНЗ основи наукових знань дозволять їм на більш високому творчому рівні здійснювати процес виховання сучасної молоді, зокрема, формування соціального здоров'я підлітків, оскільки в цьому випадку вчитель не тільки сліпо викладатиме

передбачену навчальними програмами навчальну інформацію, але здійснюватиме навчально-виховний процес крізь призму аналізу, прогнозування, визначення доцільності, пропонування нових підходів тощо.

У зв'язку з вищезазначеним у процес підготовки майбутніх педагогів, у рамках предмету „Вступ до фаху” було впроваджено розроблений нами методичний прийом навчання „**Колова підготовка**”. Метою даного методичного прийому було, по-перше, навчити студентів готуватись до наукових доповідей з питань соціального здоров'я, по-друге, за рахунок отримання нових відомостей підвищити цікавість до проблеми соціального здоров'я підлітків у цілому, і, по-третє, сприяти умінню колективних дій у своїй мікрогрупі, що також, на наш погляд, було важливо, враховуючи те, що студенти навчались на першому курсі й ще не мали нагоди тісно співпрацювати один з одним.

Отже, підготовка доповіді перед аудиторією з питання формування соціального здоров'я підлітка відбувалась у дещо незвичних для студентів умовах. Так, студенти поділялись на дві команди (мікрогрупи). Після чого кожна мікрогрупа, почувши від викладача умови проведення інтелектуальної колової підготовки, розташовувалась у формі кола на спеціально підготовлених викладачем місцях, кожне з яких помічалось табличкою з таким написом: „Станція № 1”, „Станція № 2” і т.д., що зображено на рисунку (див. рис. 4.4.).

Кожна зі станцій мала своє важливе значення у підготовці двох-трьох студентів від мікрогрупи, делегованих для доповіді перед аудиторією. Так, наприклад, на станції № 1 „Словник” розміщувався студент, біля якого були заздалегідь підготовлені словники з психології, валеології, педагогіки, культурології, медицини тощо. Враховуючи те, що студенти від кожної команди повинні були підготувати у стислі строки (15-20 хв.) доповідь за обраною викладачем темою (що стосуються одного з важливих аспектів соціального здоров'я підлітків) на кожній станції (за якою розміщувалось по одному зі студентів мікрогрупи), майбутні учителі виконували роль

помічника у підготовці делегованого студента до доповіді, таким чином, самі брали активну участь у зазначеному процесі.

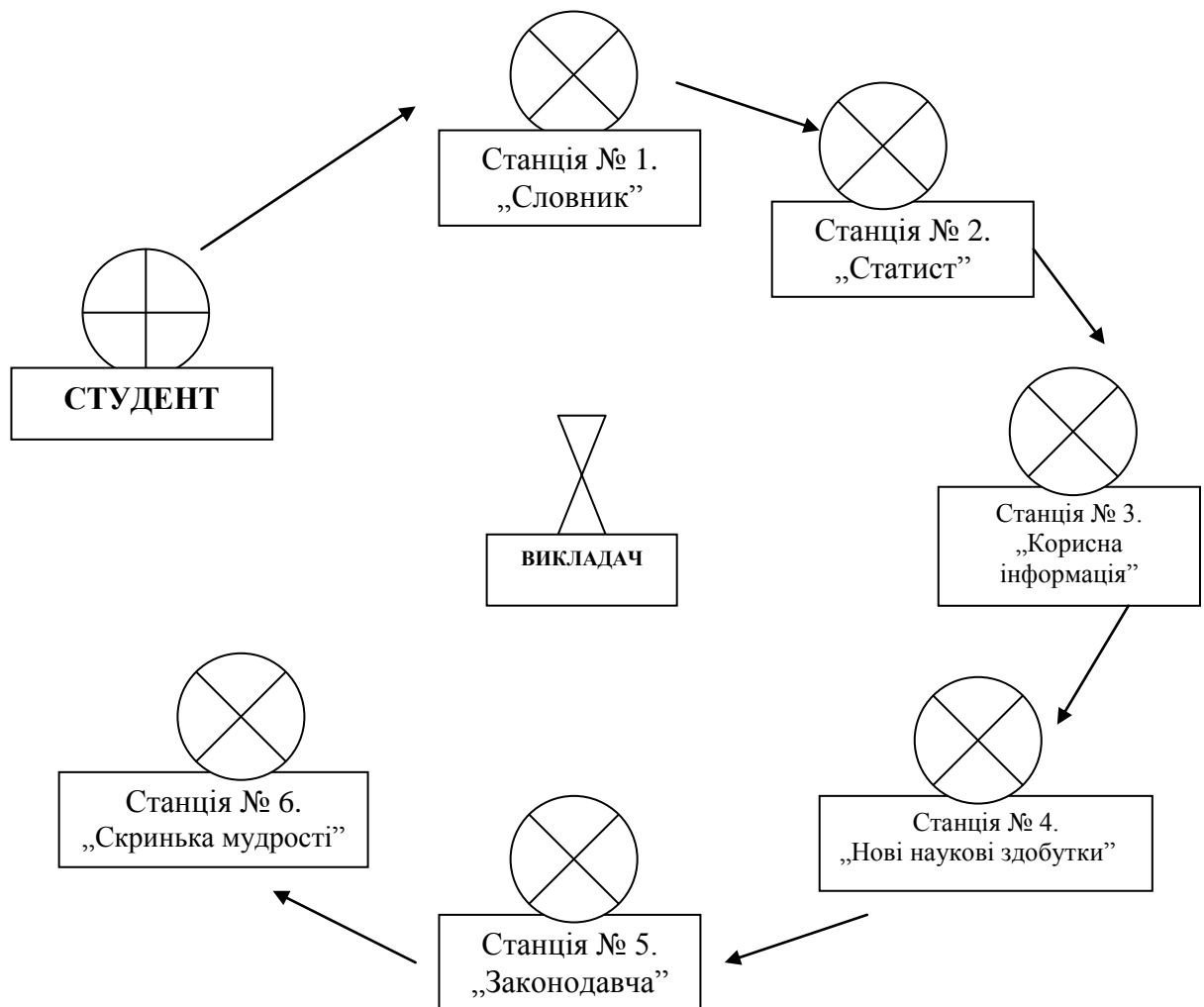


Рис. 4.4. Схематичне зображення алгоритму дій студентів у контексті використання методичного прийому навчання „Колова підготовка“

Отже, починаючи з першої станції, студент-доповідач за допомогою студента-помічника мав швидко знайти та виписати необхідні терміни відповідно теми, яка їм пропонувалась для доповіді. Це було достатньо важливо, оскільки запропоновані викладачем теми передбачали новий матеріал, де у самій назві теми доповіді студенти вже могли зіштовхнутись з невідомими термінами. Крім того, студент-доповідач мав можливість повертатись декілька разів до будь-якої станції, якщо в цьому виникала

потреба. Відповідно, до станції „Словник” він міг звернутись як на початку, так і наприкінці підготовки до доповіді.

Наступна станція „Статист” передбачала матеріали зі статистичними даними з різних аспектів, що тим чи іншим чином стосуються проблеми соціального здоров'я підлітків, серед яких, наприклад, статистичні дані стосовно кількості підлітків, які є наркоманами в Україні, кількості учнів, що вживають алкогольні напої, кількості здійснених абортів дівчатами-підлітками за останні роки і т.д. Відповідно заготовлені викладачем дані, які розміщуються на станції „Статист” підбираються таким чином, щоб серед них були необхідні статистичні відомості щодо запропонованої студентів-доповідачу проблеми, яку він готує для виступу перед аудиторією.

Таким же чином викладач готує матеріали для наступної станції № 3 „Корисна інформація”. На зазначеній станції на окремих аркушах студентам пропонуються відомості, які корисно знати кожній людині взагалі та підлітку зокрема. Наприклад, „корисно знати, що аборти негативно впливають не тільки на фізичне здоров'я дівчини, але й на психічне та соціальне (пояснюється чому саме!)”. Такі відомості можуть бути з галузі психології, валеології, медицини, соціології, педагогіки тощо. Таким чином, „студент-доповідач”, а також „студент-помічник”, який знаходиться на зазначеній станції, мають вибрати найбільш доцільне та корисне відповідно запропонованої викладачем теми доповіді.

Станція № 4 „Нові наукові здобутки” передбачала наявність періодичних джерел (наукових журналів, газет, збірників наукових праць і т.д.), у яких поміщались нові наукові підходи переважно педагогів, соціологів та психологів щодо вирішення проблем, пов'язаних з формуванням соціального здоров'я підлітків.

П'ята станція „Законодавча” передбачала наявність роздрукованих законодавчих (нормативно-правових) документів або окремих їх частин, які стосувались проблем формування соціального здоров'я. Підготовка на даній

станції вимагає більше часу й була дещо складнішою, оскільки передбачає відповідно більш складну для сприйняття та швидку обробку інформації.

Нарешті, остання шоста станція „Скринька мудрості” містила брошури з мудрими висловами, „крилатими фразами”. Серед сукупності здобутих людством афоризмів, починаючи з часів античності, накопичилось багато таких, що достатньо корисно пам'ятати кожній людині. Таким чином, „студентові-доповідачеві” сумісно зі „студентом-помічником” шостої станції потрібно було вибрати один або декілька найбільш влучних афоризмів, які б найбільш вдало закінчували конкретну доповідь та допомагали б таким чином більш глибоко замислитись над почутим.

Оскільки „студенти-помічники”, які на початку проведення заняття розміщуються за своїми станціями разом зі „студентом-доповідачем”, знайомляться з темою доповіді, яка пропонується, таким чином, поки „студент-доповідач” починає роботу на першій станції, інші студенти, які знаходяться на 2,3,4 та 6 станціях можуть працювати з матеріалом, прагнучи допомогти представникові своєї мікрогрупи.

Отже, не зважаючи на те, що проведення заняття зі застосуванням методичного прийому „Колова підготовка” не вимагало від студентів відвідування бібліотек та пошуку необхідної інформації в мережі Інтернет, а відбувалось це, переважно, за допомогою викладача (що вимагало від нього значних труднощів та часу на підготовку такого заняття) і, відповідно, діяльність студента при підготовці до доповіді певним чином можна розцінювати як частково пасивну. Проведення заняття у вигляді колової підготовки мало свою важливу практичну цінність. Така цінність обумовлювалась наступним: по-перше, студенти, проходячи підготовку до доповіді за допомогою помічників по станціях (колу), мали можливість переконатись у багатогранності проблеми соціального здоров'я підлітків, по-друге, майбутні учителі вчилися обирати найбільш цікаву та корисну інформацію для доповідей у контексті виховання соціально здорових учнів, що, безумовно, сприяло формуванню у них необхідних умінь для проведення

у майбутній професійній діяльності доповідей у позанавчальний час; по-третє, набуття нової, цікавої інформації з питань соціального здоров'я підлітків, у свою чергу, сприяло підвищенню у студентів мотивації до виховання у майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів.

Таким чином, вирішення додаткових завдань етапу тісно були пов'язані з основними завданнями й, відповідно, хоча й частково, усе ж сприяли вирішенню основних завдань. Отже, за рахунок застосування у практику підготовки майбутніх учителів у процесі викладання дисциплін „Вступ до фаху”, „Основи валеології” „БЖД” додаткової інформації та використання переважно інтерактивних форм та методів навчання (*лекція - дискусія, термінологічне доміно*), а також застосування окрім вищезазначених авторських форм навчання (*лекція-локомоторна асоціація*) та методичних прийомів навчання (*„перевір викладача”, „естафета”, „навчаємось дискутувати”, „колова підготовка”*), ми прагнули сформувати у студентів початкове уявлення про сутність та зміст соціального здоров'я підлітків, вироблення розуміння потреби у вихованні соціально здорових учнів та інтересу до здійснення цього процесу у майбутній професійній діяльності, а також сприяти вирішенню додаткових завдань першого етапу.

Вищезазначене дозволяє нам сформулювати наступні висновки:

1. Реалізація завдань першого етапу формувального експерименту відбувається за рахунок упровадження у процес викладання дисциплін „Вступ до фаху”, „Основи валеології”, „БЖД” додаткової інформації, спрямованої на формування у майбутніх учителів початкового уявлення про сутність та зміст соціального здоров'я підлітків, а також формування у студентів розуміння потреби у вихованні соціально здорових учнів та інтересу до здійснення цього процесу в майбутній професійній діяльності.

2. Визначено, що найбільш ефективними формами і методами при викладанні додаткової інформації є такі, як: лекція - дискусія, „круглий стіл”, „термінологічне доміно”, застосування котрих відбувається з урахуванням специфіки теми, що вивчається, з метою максимального розкриття її змісту в

контексті вирішення завдань етапу, а також авторські форми та прийомів навчання („лекція-локомоторна асоціація”, „перевір викладача”, „естафета”).

3. Доцільне використання додаткових завдань першого етапу, зокрема, оволодіння студентами певних умінь та навичок із ведення дискусії зі своїми товаришами з питань формування соціального здоров'я учнів, а також залучення студентів до перших кроків наукової діяльності у сфері соціального здоров'я сучасної молоді, які частково вирішуються за допомогою застосування авторських форм та прийомів навчання „навчаємось дискутувати”, „колова підготовка”.

4.1.2. Основний етап

На другому етапі (основному) підготовки майбутніх учителів до формування соціально здорових підлітків (даний етап охоплював другий та третій курси навчання) до завдань входило по-перше, вироблення стійкої мотивації майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків, по-друге, озброєння студентів ґрунтовними теоретичними знаннями та практичними уміннями (переважно гностичними, комунікативними, конструктивними) з виховання соціально здорових учнів у майбутній професійній діяльності, по-третє, формування у студентів психологічної стійкості як важливої складової психічної готовності студентів до зазначеного процесу, по-четверте, сприяння розвитку у майбутніх учителів професійно важливих якостей.

Вирішення важливих і, у той же час, достатньо складних завдань даного етапу здійснювалось завдяки розробленому та впровадженому на другому та третьому курсах навчання студентів педагогічних спеціальностей спецкурсу „Теоретичні аспекти формування соціального здоров'я сучасних підлітків”, а також використання при його викладанні активних та інтерактивних форм і методів навчання. Особливу цінність у зазначеному аспекті, а саме при викладанні передбачених спецкурсом тем (див. Додаток А) набували такі форми та методи навчання, як: лекція – прес-конференція, лекція –

консультація, проблемна лекція, круглий стіл, метод синектики; мозковий штурм, дидактичні ігри, аналіз проблемних ситуацій; кейс-метод, метод „займи позицію”, твір-роздум, метод ток-шоу та інші.

Так, наприклад, **лекція – прес-конференція**, відповідно якої передбачається надання відповідей викладачем на питання аудиторії, відіграла важливу роль при ознайомленні студентів з тенденціями розвитку проблеми формування соціального здоров'я підлітків. Така форма викладання була більш доцільна, враховуючи специфіку навчального матеріалу, а саме її багатовекторність у контексті появи до неї останнім часом інтересу з різних галузей наук, серед яких педагогічна, соціологічна, психологічна, валеологічна та навіть медична.

У вигляді **лекції – консультації** ми прагнули розкривати перед студентами теоретичні аспекти формування окремих змістовних складових соціального здоров'я підлітків, зокрема особливості, форми та методи формування статевої культури підлітків. **Проблемна лекція** за рахунок створення певних суперечностей між теоретичними варіантами розв'язання конкретної проблеми та її практичною невиправданістю дозволяла більш вдало розкрити перед майбутніми учителями нюанси підготовки учнів до побудови у майбутньому власної соціально та фізично здорової сім'ї.

Не менш важливе значення при викладанні навчального матеріалу спецкурсу та відповідно вирішення поставлених завдань другого етапу відігравали активні та інтерактивні методи навчання. Так, наприклад, застосування на практичних заняттях методу **мозкового штурму** (мозкова атака) не тільки сприяло озброєнню студентів теоретичними знаннями з формування соціального здоров'я підлітків, але й за рахунок швидкого пошуку відповідей на конкретні поставлені викладачем питання (генерування ідей) сприяло розвитку швидкісного мислення та спонукало до креативних дій у вирішенні окремих проблем виховання соціально здорових підлітків, що, безумовно, стане в нагоді у майбутній професійній діяльності.

Подібну роль у процесі підготовки майбутніх учителів до формування соціально здорових учнів відігравали такі методи навчання, як: „коло ідей” та метод „займи позицію”. Так, завдяки застосуванню методу навчання „**коло ідей**” студенти, обговорюючи поставлену перед ними проблему в контексті виховання соціально здорової молоді (деякі аспекти формування у підлітків готовності реалізації себе у суспільстві) та прагнучи знайти правильні шляхи в межах поставленої проблеми (вирішення конкретного питання), глибоко занурюються в ракурси формування соціального здоров’я взагалі, що не тільки сприяє підвищенню мотивації до здійснення цього процесу у недалекому майбутньому, але й формуванню необхідних умінь у зазначеному контексті, зокрема, проєктивних та конструктивних.

Особливого значення у контексті підготовки студентів до виховання соціально здорових підлітків набувають такі методи навчання, як: „**аналіз проблемних ситуацій**”, „**кейс-метод**” та дидактичні ігри. Не зважаючи на те, що перші два методи навчання мають певну схожість, кожен з них по своєму відгравав своє важливе значення у зазначеному вище контексті. Залучення студентів до аналізу проблемних ситуацій стосовно питань виховання соціально здорових підлітків, а також теоретичне вирішення проблем у контексті формування соціально здорових учнів, що відбувались у реальній практиці, максимально наближало студентів до майбутньої професійної діяльності в зазначеній сфері.

Застосування у навчально-виховному процесі методу навчання „**Твір-роздум**” дозволяло позитивно впливати на розвиток професійно важливих якостей. Пропонуючи студентам вигадати історію, яка б описувала внутрішні переживання учня підліткового віку при конкретній ситуації, яка тим чи іншим чином стосувалась би проблеми соціального здоров’я підлітка, ми прагнули формувати та розвивати у майбутніх учителів професійно важливу якість - *емпатію*. Наголошуючи на важливості у творі-роздумі не тільки передавати проблемність внутрішнього стану підлітка, але й, наприклад, пропонувати розмірковування самого підлітка у контексті

важливості розуміння його внутрішнього стану, значущості підтримки вчителем тощо, ми намагались привернути увагу до розуміння психологічного та духовного стану дитини, що є вкрай важливим у формуванні його соціального здоров'я.

Як видно зі стислого опису вищезазначених форм та методів навчання, кожен з них відігравав своє важливе значення як у контексті вирішення конкретного завдання етапу, так і в комплексному вигляді, у тій чи іншій мірі, впливаючи на вирішення поставлених завдань другого етапу. Між тим, як зазначалось вище, враховуючи те, що зазначені форми і методи навчання нині широко впроваджуються в практику підготовки майбутніх учителів, а їх переваги порівняно з класичними підходами до викладання навчального матеріалу та відповідно алгоритм впровадження є відомі широкому загалу науковців і викладачів, основну увагу зосередимо на розгляді авторських форм, методів та методичних прийомів навчання, які застосовувались поряд з вищезазначеними загальноприйнятими формами та методами навчання.

Отже, враховуючи те, що вирішення зазначених вище завдань відбувалось комплексно (маємо на увазі те, що запропоновані нами форми і методи спрямовувались на вирішення одночасно декількох завдань, наприклад, озброєння необхідними знаннями та підвищення мотивації і т.д.) відповідно даного етапу, нижче спробуємо більш сфокусовано зосередити увагу на вирішенні кожного окремого завдання даного етапу підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків.

Починаючи з опису вирішення першого завдання, зауважимо, що підвищення у студентів мотивації до проблеми виховання соціально здорової молоді, на наш погляд, має відбуватись в залежності від специфіки та можливостей кожного конкретного етапу. Як зазначалось вище, на попередньому етапі вироблення первинного інтересу до питань формування соціально здорової молоді відбувалось за рахунок сукупності дій, зокрема пропонування студентам додаткової інформації з питань соціального

здоров'я, роз'яснення сутності та значущості даного феномену для кожної особистості та відповідно застосування інтерактивних методів та авторських методичних прийомів навчання.

Як і в попередньому випадку, на другому етапі ми також прагнули представити студентам таку навчальну інформацію, за допомогою якої інтерес до проблеми формування соціально здорової молоді значно б підвищувався, трансформуючись у стійку мотивацію до зазначеної проблеми. У даному випадку переважно це відбувалось завдяки розробленому та впровадженому в практику підготовки майбутніх учителів спецкурсу „Теоретичні аспекти формування соціального здоров'я сучасних підлітків”, про зміст якого згадувалось у попередньому підрозділі (дивись парагр. 3.2). Особливо важливе місце у підвищенні у студентів мотивації до формування у майбутній професійній діяльності соціального здоров'я підлітків займали такі теми спецкурсу, як: становлення та розвиток феномену соціального здоров'я особистості; виховання соціально здорових школярів у працях видатних педагогів; тенденції розвитку проблеми формування соціального здоров'я підлітків та інші.

Між тим, важливого значення набувало також використання при викладанні окремих тем спецкурсу таких методичних прийомів, при розробці яких враховувались би і особливості майбутньої професійної діяльності вчителя, і специфіка проблеми формування соціального здоров'я підлітків, до якої, безпосередньо, потрібно було сформулювати у студентів позитивне ставлення та бажання здійснення цього процесу у майбутній професійній діяльності. У зв'язку з цим нами було розроблено та впроваджено в практику викладання спецкурсу методичний прийом **„Переконай песиміста”**. Відповідно до умов застосування даного методичного прийому, студенти розподілялись на команди (дві-три), після чого перед ними, наприклад, ставилось завдання: „Аргументуйте, чому, на Вашу думку, професія педагога є найголовнішою серед усіх інших професій у контексті виховання соціально здорової молоді”. Після того, як студенти обговорили завдання та розподіли

між собою аргументи відповідно поставленого завдання, кожна група отримувала можливість переконати групу „песимістів”, які обираються з числа академічної групи складом 3-5 чоловік.

Переконання відбувається таким чином, щоб кожен із представників групи мав навести хоча б по два-три аргументи. Представники ж групи „песимістів” наприкінці наведення аргументів або (інколи) після окремо наведеного аргументу мали можливість певним чином показувати свою непереконаність, але, відповідно до встановлених умов, робили це так, щоб дане дійство відбувалось лише у випадках, дійсно, непереконливих аргументів, щоб, таким чином, стимулювати студентів до подальших більш аргументованих переконань. У разі ж доречних та переконливих аргументів група „песимістів” по закінченню переконання підсумовували висловлювання кожної окремої мікрогрупи, виявляючи таким чином переможців. Саме тому до числа групи „песимістів” входили найбільш об’єктивні студенти та відповідно ті майбутні вчителі, у яких мотивація до майбутньої професійної діяльності є високою. Натомість переконувати умовно названих „песимістів” мали саме ті студенти, у яких не спостерігалось високої мотивації до педагогічної діяльності взагалі, або якщо вона останнім часом втрачалась (знижувалась). Це, у свою чергу, можна було дослідити викладачеві за допомогою таких параметрів, як: прагнення до навчання або його відсутність; епізодичні висловлювання проти майбутньої професії (наприклад, незадоволення майбутньою зарплатнею); критика набуваної спеціальності тощо.

Наведемо приклад аргументів мікрогрупи у контексті важливості педагогічної спеціальності взагалі. Мікрогрупа № 1: Артем Н.: „На моє переконання педагогічна професія, безперечно, є найважливіша серед усіх існуючих на сьогодні професій. Звичайно, вкрай важливими є такі професії, як: лікар, рятувальник, пожежник та багато інших. Але ж зазначимо, що, по-перше, майже в кожній професії, особливо у вище перелічених, повинен переважати людський фактор, маю на увазі такі якості, як доброта, співчуття

тощо. Саме цей фактор не тільки спонукає до сумлінного виконання своїх професійних обов'язків, але й інколи є поштовхом людини до подвигів. Не менш важливим є людський фактор для керівників сіл, мість та навіть держав. Отже, для особистостей, які займають ці посади, особливо важливо, щоб вже з дитинства в них було закладено прагнення до справедливості, чесності, бажання допомогти іншим і т.д. Особливу роль у формуванні зазначених якостей в особистості відіграє саме вчитель. Таким чином, якщо в дитини сформувати особистісні якості, цікавість до навчання, а також прагнення до постійного особистісного зростання, у дорослому віці така людина значно краще виконуватиме свої професійні обов'язки, що значною мірою сприятиме зростанню та процвітанню будь-якої країни. А це, у свою чергу, підкреслює надзвичайну важливість педагогічної професії та її переваги над усіма іншими, бо саме від педагога та рівня його професіоналізму залежить, якими будуть вищезазначені спеціалісти, та скільки користі зможуть принести своїм співвітчизникам”.

Мікрогрупа № 2. Антон С.: „Ми вважаємо, що від педагога багато в чому залежить дитинство кожної особистості. Відомо, що учень проводить досить значну частину свого дитинства у школі. У зв'язку з тим, які взаємовідносини у неї з вчителями (чи то як зі старшим добрим братом та сестрою, чи як зі злим наглядцем), відповідно таке буде дитинство особистості, яке, як відомо, бува лише раз у житті. Крім того, відомо, що більшість комплексів, які є у дорослої людини закладаються саме у шкільні роки, що часто набуваються не без участі вчителя. Тому наша підгрупа не сумнівається у значущості педагогічної професії, але наголошує, що мова йде про справжніх педагогів, які люблять та поважають кожну особистість”.

Зазначимо, що при застосуванні даного методичного прийому викладачеві важливо було слідкувати, щоб до групи „песимістів” не потрапив студент, який, дійсно, має песимістичний настрій стосовно своєї майбутньої професії, оскільки в даному випадку, по-перше, він може поводити себе некоректно по відношенню до студентів, які переконують у зворотному, по-

друге, вислуховуючи аргументи на користь значущості педагогічної професії (що також частково може впливати на зміну його поглядів), студент є пасивним і, таким чином, зміна його поглядів може відбуватись значно повільніше порівняно з тим, якщо він сам шукатиме такі аргументи. Таким чином, застосування описаного вище методичного прийому вкотре спонукало студентів замислитись над важливістю проблеми формування соціального здоров'я сучасних підлітків, саме тих майбутніх педагогів, у яких рівень сформованості мотивації до виховання соціально здорових учнів на той момент ще не був достатній.

Тим не менш, формування мотивації у студентів до майбутньої професійної діяльності у сфері соціального здоров'я підлітків не завершувалось вищезазначеним, оскільки вирішення наступних завдань, певним чином, також впливало на підвищення у майбутніх учителів інтересу та потягу до здійснення в недалекому майбутньому зазначеного процесу. Отже, перейдемо до розгляду окремих аспектів реалізації *наступного завдання* другого етапу запропонованої моделі, а саме озброєння студентів ґрунтовними теоретичними знаннями та практичними вміннями з виховання соціально здорових учнів у майбутній професійній діяльності.

Як і в попередніх випадках, у експериментальній групі окрім зазначених вище загальноприйнятих та перевічених практикою інтерактивних форм і методів навчання, викладання окремих тем спецкурсу відбувалось також за допомогою розроблених нами авторських форм, методів та методичних прийомів навчання. Отже, схарактеризуємо деякі аспекти їх впровадження в практику, зосередимо увагу на тих з них, зміст яких не розкривався в попередньому параграфі (дивись параграф. 3.3). Але, перш ніж їх характеризувати, зауважимо, що їх пошук переважно обумовлювався специфікою окремих тем вищезгадуваного спецкурсу та, відповідно, потребою оволодіння потрібними (часто специфічними) знаннями та вміннями у контексті виховання соціально здорової молоді. Так, наприклад, тема „Особливості взаємодії сучасних підлітків з мікро-, мезо- та

макросередовищем”, яка вміщує в собі безліч цікавої та необхідної у контексті виховання соціально здорової молоді навчальної інформації, відрізняється від інших тим, що певна інформація з питань взаємодії сучасних підлітків, наприклад, у мезосередовищі може постійно оновлюватись в мережі Інтернет, це і поява нових молодіжних рухів, неформатних компаній тощо. Таким чином, викладач може не встигати за оновленням подібної інформації. Між тим, сучасні студенти педагогічних спеціальностей мають тримати руку на пульсі (оволодіваючи новими знаннями у зазначеному контексті) і до цього, відповідно, їх потрібно спонукати вже в межах ВНЗ. У зв'язку з вищезазначеним, викладання вищевказаної теми відбувалось у вигляді запропонованої автором **лекції-доповнення**, викладання якої базувалось на суміщенні аудиторної та самостійної роботи студентів. Слід зазначити, що лекція-доповнення певним чином може нагадувати вище описаний методичний прийом „перевір викладача”. Разом з тим, не зважаючи на певну схожість (наприклад, включення студентів до активних самостійних дій до початку лекційного заняття), усе ж запропонована форма має свої переваги та відмінності.

Так, відповідно умов до застосування вищезазначеної форми організації навчання, студентам заздалегідь оголошувалась тема заняття, а також наголошувалось на можливості брати активну участь у її проведенні та отриманні відповідних балів. Таким чином, майбутні учителі, використовуючи мережу Інтернет, а також періодичну літературу (за бажанням) мали знайти новий навчальний матеріал із зазначеної теми заняття, яким, на думку студента, міг не володіти навіть викладач. Такий вид лекції дозволяв, по-перше, переключати увагу студентів та їх однокурсників (які доповнюють викладача), а також, співставляючи між почутим від викладача та студента, краще засвоювати навчальний матеріал, по-друге, глибше проникати у проблему, особливо тим студентам, які беруть активну участь у проведенні та обговоренні лекційного матеріалу, по-третє, дізнаватись найсвіжіші відомості у контексті теми, оскільки викладач не

завжди має можливість щоденно користуватись мережею Інтернет з кожної окремої проблеми, між тим, нова інформація з будь-якої проблематики може з'являтися в Інтернеті навіть щоденно.

Для кращого оволодіння знаннями та усвідомлення сутності принципів формування соціально здорових підлітків у процесі лекційного заняття нами використовувалась описана вище (дивись парагр. 3.3) лекція-конструювання, а також методичний прийом умовно названий **„Знайди відповідь на питання”**. Як і в попередньому випадку, вибір форми навчання та методичних прийомів обумовлювався специфікою вивчаємої теми. Оскільки суть лекції-конструювання розкривалось вище, звернемось до розкриття основних аспектів застосування методичного прийому, суть якого полягала у наступному: для зосередження уваги студентів на найбільш важливих аспектах навчального матеріалу перед початком лекційного заняття студенти отримували аркуші з поставленими до них питаннями. Наприклад, при вивченні вищезазначеної теми спецкурсу перед конкретним студентом ставились такі запитання, як: „Які, на Вашу думку, можуть бути виділені основні принципи формування соціального здоров'я підлітків?” „Що, на Вашу думку, вміщує в собі принцип морального підходу до статевого виховання підлітка?” і т.д. Звичайно, розуміємо, що студентові достатньо складно відповісти на поставлені питання, особливо, що стосується взагалі формулювання загальних принципів. Тим не менш, враховуючи отримані раніше знання у контексті сутності та змісту соціального здоров'я особистості, зокрема підлітка, а також при наявності розуміння поняття „принцип” взагалі, студентам, вважаємо, уже на цьому етапі цілком доцільно було замислитись та спробувати уявити, які саме принципи формування соціального здоров'я підлітків мають бути визначені як основні.

Таким чином, отримавши аркуш із запитаннями, студент мимоволі зосереджував свою увагу на конкретних питаннях, відповісти на які одразу без отримання повної інформації було достатньо складно. Не зважаючи на певну, на перший погляд, пасивність студентів, оскільки вони лише уважно

слухали навчальний матеріал, намагаючись знайти відповідь на поставлене питання перед початком лекційного заняття, такий методичний прийом дозволяв підтримувати увагу студентів на найголовніших моментах лекційного матеріалу (підвищуючи увагу за рахунок почутих від викладача відповідей на поставлені перед початком заняття питання, що відбувалось у цікавій, дещо незвичайній формі). Зазначений методичний прийом використовувався також при вивченні й інших тем спецкурсу. У даному випадку достатньо важливо було, по-перше, ставити перед майбутніми учителями саме ті питання, які були особливо значущими для кожного студента, по-друге, вони мали бути тісно взаємопов'язані один з одним і, таким чином, начебто створювати чітку логічну (у той же час лаконічну) суть лекційного матеріалу. Таким чином, запам'ятовуючи головні епізоди лекційного матеріалу за рахунок почутих відповідей, студенти мали можливість у потрібний час швидше і якісніше відтворювати почутий лекційний матеріал, що, у свою чергу, сприяло підвищенню якості засвоювання навчального матеріалу у контексті формування соціального здоров'я учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Важливе місце у закріпленні отриманих раніше (на лекційних заняттях), знань, їх поповненні, а також оволодінні певними вміннями, серед яких вміння добирати найбільш доцільні форми і методи у вихованні соціально здорових підлітків (окремих його аспектів) відігравав розроблений нами метод навчання „**Дешефрувальник**”. Оскільки суть методу описано вище (дивись парагр. 3.3), зосередимо увагу на окремих практичних аспектах його застосування під час вивчення спецкурсу, а саме на прикладі вивчення теми „**Особливості, форми та методи формування статевої культури підлітків**”.

Отже, при вивченні зазначеної вище теми викладач (відповідно до другого, більш складного варіанту даного методу навчання) заздалегідь, розподіливши студентів на мікрогрупи, пропонував кожній з них будь-яким чином зашифрувати методи формування статевої культури сучасних підлітків. При цьому, у даному випадку, викладач враховував специфіку

спеціальності, відповідно якої навчаються студенти. Так, наприклад, студенти фізичного виховання мали зашифрувати зазначені вище методи за допомогою розташування футболістів на полі відповідно їх амплуа або гравців баскетбольної чи волейбольної команди в залежності від того, яким арсеналом знань існуючих на сьогодні методів формування статевої культури сучасних підлітків студенти оволоділи. У даному аспекті зазначені методи могли зашифруватись за ступенем значущості або частоти застосування у професійній діяльності тощо.

Подібним чином відбувалось шифрування й на інших факультетах. Так, студенти (ЕГФ) пропонували зашифровану карту України або окремих її областей, розташовуючи замість міст (чи обласних центрів) назви методів. Студенти інституту культури і мистецтв здійснювали шифрування за допомогою розташування нот відомого твору і т.д.

Таким чином, на практичному занятті студенти, поділені на мікрогрупи, не тільки зашифрували методи статевого виховання підлітків, але мали розгадати шифрування іншої команди. Слід зазначити, що шифрування відповідно отриманого завдання відбувалось різним чином у залежності від прояву творчості студентів мікрогрупи, що також має бути обов'язково враховано при оцінці викладачем здійсненої самостійної роботи.

Отже, студенти відповідно спеціальності, на якій вони навчаються, не тільки повторювали та закріплювали навчальний матеріал з фахових дисциплін, але й отримували нові знання з іншої дисципліни та відповідні певні уміння у контексті виховання соціально здорових підлітків. Важливо зауважити, що оцінювання вищезазначеної роботи студентів відбувалось не тільки за оригінальність шифрування, але й швидкість розгадування шифру запропонованого іншою командою.

Сприяючи оволодінню студентами уміннями у контексті виховання соціально здорових учнів, зокрема умінь конструювання своїх виховних дій у контексті формування соціального здоров'я підлітків або окремих його аспектів, в експериментальній групі також впроваджувався розроблений

нами метод навчання „Лабіринт”, сутність та алгоритм впровадження якого описаний раніше (дивись парагр. 3.4). Не зважаючи на те, що зміст, позитивні та негативні сторони даного методу схарактеризовані вище, стисло зупинимось на описі практичного аспекту його застосування при вивченні конкретної теми спецкурсу, а саме: „Соціальна та правова відповідальність підлітків – важлива складова соціального здоров'я”. Отже, після того, як дана тема була розглянута студентами у вигляді лекції на практичних заняттях, як передбачалось змістом спецкурсу, студенти мали не тільки закріпити та поповнити знання із зазначеної теми, але й оволодіти певними вміннями, зокрема вміннями, які б дозволяли робити правильний вибір виховних дій у конкретній педагогічній ситуації, що сприяє формуванню соціального здоров'я особистості.

Враховуючи, що студенти вже володіли певними знаннями із зазначеної теми на практичних заняттях, майбутнім учителям потрібно було створити власний лабіринт для іншого на вибір студента, який повинен був пройти його, не зробивши помилок, або зробивши їх якомога менше. Зазначимо, що перш ніж створений окремим студентом лабіринт потрапляв до іншого студента, викладач обов'язково сумісно зі студентом, який розробляв „лабіринт”, перевіряли об'єктивність визначених ним шляхів.

Наведемо приклад одного з лабіринтів (створеного студентом спеціальності „математика” Артемом С.) з проблеми виховання правової відповідальності підлітка як важливої складової його соціального здоров'я (дивись рис. 4.5.).

Зауважимо, що на рисунку правильні шляхи (фігури, в яких описані варіанти дії вчителя при конкретній виховній ситуації), за якими пропонує діяти в даній ситуації Артем С. виділені жирним шрифтом.

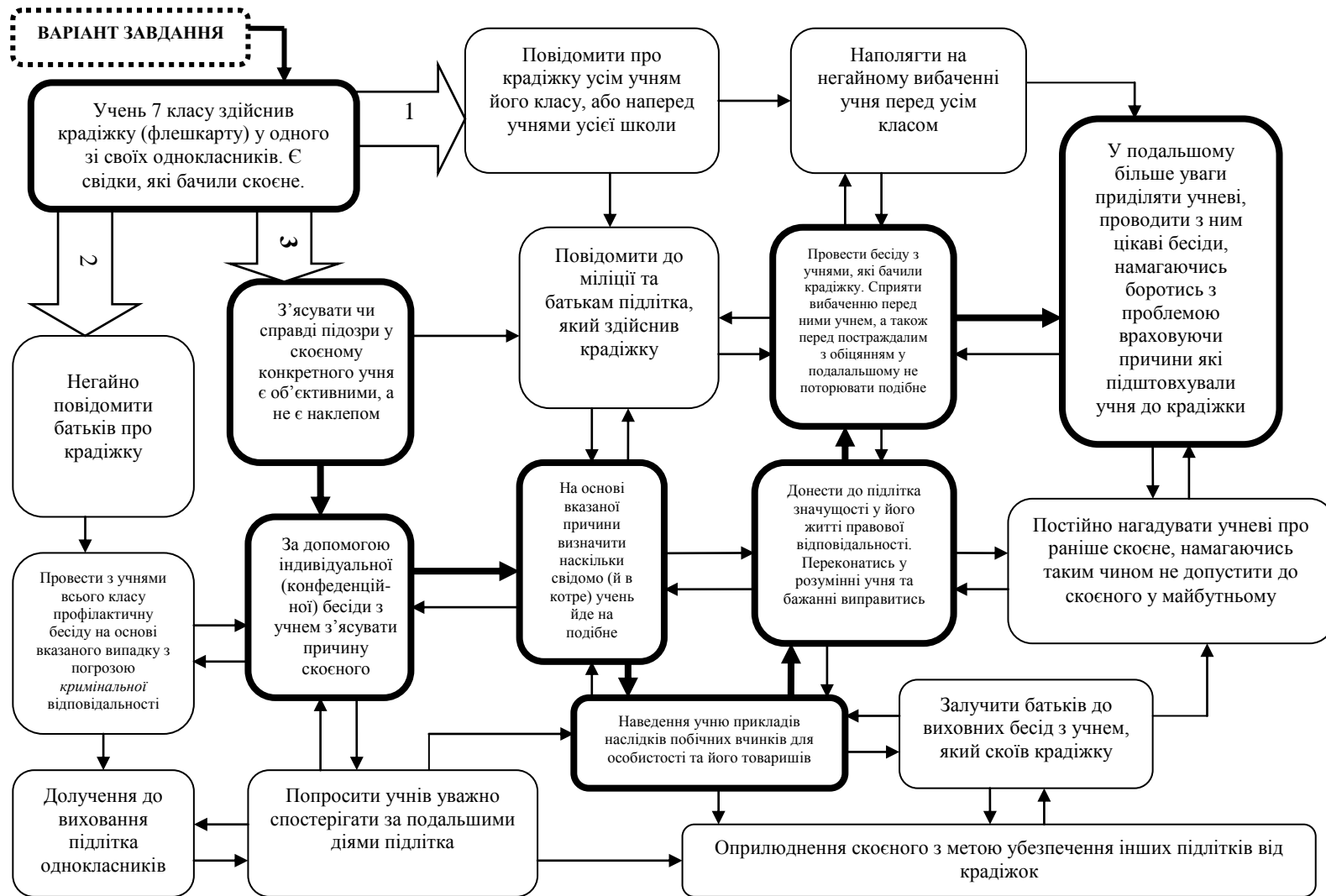


Рис. 4.5. Зображення лабіринту з проблеми виховання правової відповідальності підлітка

Важливо також зазначити, що до іншого студента лабіринт потрапляв без зображених на малюнку, виділених правильних шляхів вирішення виховної проблеми. Таким чином, студент, який мусив пройти лабіринт, сам відмічав на малюнку які він обирає виховані дії послідовно крок за кроком. Оскільки студенти, які створювали лабіринти, також мали проходити лабіринти, що розроблені іншими студентами (з різних аспектів формування соціального здоров'я особистості), застосування даного методу дозволяло студентам глибоко занурюватись у кожен з конкретних проблем, що сприяло не тільки виробленню у них уміння моделювати певні виховні ситуації, з якими вони можуть зіштовхнутись у школі, але й, намагаючись пройти лабіринт, розроблений іншим студентом, постійно (критично) розмірковувати над правильністю конкретних виховних дій (кроків) з того чи іншого аспекту соціального здоров'я підлітків.

Важливе місце у контексті вироблення у майбутніх учителів необхідних умінь (зокрема умінь створювати та реалізовувати умови виховання соціального здоров'я підлітків у навчальній та позанавчальній діяльності) з питань формування соціального здоров'я підлітків відіграло застосування на практичних заняттях спецкурсу та навчального предмету „Психологія” **практичних завдань творчого спрямування**, які передбачали розв'язання майбутніми учителями життєвих ситуацій конкретного підлітка у контексті підвищення рівня його соціального здоров'я.

Враховуючи велику кількість життєвих ситуацій, пов'язаних з питаннями формування соціального здоров'я підлітків, наведемо приклад одного з таких завдань: „Учень 6 класу (Дмитро), бажаючи подорослішати за допомогою старшого брата, потрапив у компанію доросліших школярів (від 9-ого до 11-ого класу). Відомо, що в зазначеній компанії у більшості школярів є шкідливі звички (паління, вживання легких алкогольних напоїв). У Дмитра останнім часом змінилась поведінка, що, перш за все, відбивається у відносинах до однолітків, а саме зневажання їх, погляд на хлопців дещо

зверхньо. До дівчат Дмитро ставиться, намагаючись підкреслити своє „стрімке подорослішання”, порівняно з іншими однокласниками”.

Після того, як студенти без значних труднощів розв’язували наведені життєві ситуації, їм пропонувались більш складні завдання. Суть завдань полягала в наступному: для кожного конкретного студента наводився приклад (бажано з реального життя окремої особистості), створених життєвих обставин людини в дорослому віці та стислої характеристики самої особистості, що, певним чином, стосується стану його соціального здоров’я або одного з його компонентів. Складність завдання полягала в тому, що, виходячи з наведеного стосовно життя цієї особистості у теперішньому (дорослому житті) потрібно було спробувати навести передбачувані варіанти життєвих обставин, які, можливо, виникаючи у дитинстві, могли б позначитись на наявних проблемах соціального здоров’я у дорослому віці, а також навести приклад, яку роль у даному випадку (якщо мова йде про шкільний вік) міг зіграти вчитель, щоб уникнути проблем, які має особистість у її дорослому житті.

Не зважаючи на те, що в рамках формувального експерименту не передбачалось корекції робочої програми (доповнення додатковим змістом) такої дисципліни як „Психологія”, ми прагнули, що б під час їх викладання викладачі застосовували розроблені нами завдання, впровадження яких, використовуючи можливості зазначеної дисципліни сприяло б виробленню у студентів вищезазначеного уміння. У даному випадку перед студентами поставало завдання, співпрацюючи у мікрогрупах, складати для іншої мікрогрупи творчі завдання у контексті питань формування соціального здоров’я підлітків та окремих його аспектів. Наведемо приклад таких завдань, розроблених мікрогрупою „В”: Завдання № 1. „Учень (Вадим, 12-ти років) потрапив у складне становище. Прагнучи догодити дорослим товаришам (учням дев’ятого класу), він погодився на крадіжку коштовностей у власній родині. Між тим, докори сумління не дозволили йому цього зробити, оскільки він дуже любить свою родину. Таким чином, Вадим

наважився розповісти про це своєму молодшому брату (Толику, 7-ми років), який повідомив про вищезазначене класному керівнику Вадима. Питання: що, на вашу думку, потрібно в першу чергу зробити класному керівникові Вадима, та як розв'язати зазначену ситуацію, щоб вона позитивно вплинула на стан соціального здоров'я усіх задіяних у ній учнів”.

Завдання № 2. „Підліток (Ігор, 14-ти років) втратив віру у себе. Останнім часом у нього немає бажання вчитись та займатись спортом, не зважаючи на те, що до недавнього часу це було його улюбленим заняттям. Однією з причин стану підлітка може бути невзаємне кохання, оскільки Ігор переконаний у відсутності зовнішньої привабливості, що, певним чином, свідчить як про низьку самооцінку, так і вікові особливості його психологічного розвитку. Питання: Які Ваші дії як вчителя при наявності такої ситуації?”. Важливо було зауважити викладачам психології, щоб завдання в кожній мікрогрупі розроблялись таким чином, щоб до розгляду студентів пропонувались різні аспекти соціального здоров'я підлітка.

Таким чином, студенти за рахунок зазначеної творчої діяльності вчилися не тільки розв'язувати складні ситуації, пов'язані з питаннями соціального здоров'я підлітків, але й моделювати їх, що дозволяло максимально заглиблюватись у кожну конкретну проблему, проаналізувавши безліч життєвих ситуацій, отримати необхідний досвід щодо їх попередження та швидкого вирішення з урахуванням використання останніх на користь підвищенні рівня соціального здоров'я школяра.

Окрім вищезазначеного на окремих практичних заняттях з психології в рамках цієї ж дисципліни ми також пропонували викладачам сумісно зі студентами переглядати фрагменти фільмів, в яких було показано складні життєві ситуації (у тому числі взаємовідносини між школярами, між учнями та викладачами тощо), що відбуваються як в межах школи, так і поза неї. При цьому підбирались як фільми радянського кінематографу, так і сучасні, у тому числі, зарубіжні задля здійснення порівняльного характеру, (враховуючи умови часу, менталітету країни тощо).

Сутність зазначеного підходу полягала в тому, щоб студенти за допомогою викладача, психолога вчилися аналізувати кожну конкретну життєву ситуацію, що стосується питань соціального здоров'я особистості з точки зору психології як науки, а саме, визначаючи психологічні стани конкретних персонажів, їх видозмінення, обставини, що на це впливають тощо.

Важливе значення ми також радили викладачам психології відводити для аналізу фільмів, в яких один і той же герой спочатку поводить себе погано, а потім при певних обставинах змінює свою поведінку – допомагає людині у біді. У даному випадку студентам пропонували не тільки проаналізувати дії особистості, а також співставити їх з реальним життям, визначити наскільки це є дійсно можливим, згадати приклади подібного зі свого життя. Перегляд та аналіз таких фільмів не тільки сприяв заглибленню студентів у складні життєві ситуації особистості, але й сприяв виробленню віри в те, що при наявності певних обставин або дій з боку навколишніх людей, учителя, тощо можна впливати на особистість, змінюючи її негативні погляди на життя у зворотному боці.

Таким чином, застосовуючи у навчальному процесі творчі завдання, пропонуючи студентам аналіз фрагментів окремих фільмів з проблемними виховними або життєвими ситуаціями, ми також прагнули впливати на вироблення у студентів потрібних умінь та здатності аналізувати життєві події у контексті соціального здоров'я підлітків.

Отже, розглянувши окремі аспекти реалізації другого завдання зазначеного етапу, перейдемо до опису вирішення наступного завдання у експериментальній групі, а саме: *формування у студентів психологічної стійкості як важливої складової психічної готовності студентів до виховання соціально здорових підлітків*. З метою сприяння формуванню у майбутніх учителів психологічної стійкості нами було запропоновано методичний прийом „**Провокація**”. Суть методичного прийому полягала в наступному: майбутні учителі, заздалегідь розділившись на підгрупи

(команди по 4-5 чоловік), по черзі, імітуючи роль підлітка, намагались відповідно вибраної виховної ситуації (що стосується формування соціального здоров'я учнів основної школи) у ролі учня провокувати студента з протилежної команди, який грає роль учителя. Головне завдання викладача полягало в тому, щоб не допустити провокації з боку студентів протилежної команди, (яка проявляється в діях студентів, що грають роль підлітків через емоції, фрази тощо), що, по-перше, виходить за межі обраної проблеми (з формування окремого аспекту соціального здоров'я підлітка), по-друге, не відповідає віковим особливостям поведінки підлітка.

Подібні провокації тривали не більше 5-7 хвилин, бо, по-перше, межі часу не дозволяли іншим студентам побувати в ролі вчителя, який має зберігати спокій у будь-яких діях, крім того, підбираючи найбільш доцільні виховні прийоми в конкретному випадку, по-друге, це могло збільшувати психоемоційне навантаження на студента, що, на нашу думку, не є доцільним, враховуючи специфіку застосування методу.

Важливого значення при застосуванні вказаного методичного прийому набувало оцінювання кожного студента, який грав роль „учителя”, що відбувалось за наступними параметрами: психологічна витримка та відповідність виховних прийомів. Для того, щоб оцінювання відбувалось об'єктивно, при цьому не порушуючи взаємовідносини в академічній групі, а навпаки, оцінювання виводилось з урахуванням балів, які поставила студентіві команда (підгрупа), що грала роль підлітка, група експертів та, безпосередньо, сам викладач. Таким чином, застосування на практичних заняттях спецкурсу зазначеного методичного прийому частково сприяло виробленню у студентів психологічної витримки, формуванню у майбутніх учителів готовності до складних ситуацій, які можуть виникати у майбутній професійній діяльності з підлітками, та умінню використовувати їх у контексті підвищення рівня соціального здоров'я учнів зазначеного вікового періоду.

Нарешті останнє, вирішення четвертого завдання другого етапу формувального експерименту, спрямоване на *сприяння виробленню у майбутніх учителів необхідних професійно важливих якостей*, здійснювалось за рахунок розробки та впровадження в навчальний процес авторських методичних прийомів „Адвокат” (покликаний розвивати у майбутніх учителів професійно важливої якості „емпатія”) та „Врятуй товариша”, який, як зазначалось вище, (дивись парагр. 3.3) націлював не тільки на набуття студентами практичних умінь, але й сприяв встановленню та закріпленню дружніх стосунків між студентами академічної групи, виробленню в майбутніх педагогів відповідальності за інших, прагнення надати їм допомогу та відчутти значущість цього процесу для них самих. Оскільки зазначений методичний прийом описаний вище, більш детально зупинимось на розгляді першого.

Отже, відповідно умов застосування у процесі навчання методичного прийому „Адвокат” на практичних заняттях спецкурсу викладач наводив історію, яка відбувалась насправді, або разом зі студентами продивлялись сюжет з художнього фільму, у якому учень або декілька учнів здійснили недобрий вчинок. При розподілі групи на дві команди завдання між ними визначались на кшталт взаємодії прокурора та адвоката. Головну роль у даному випадку відігравала команда адвокатів, оскільки їхнє завдання полягало у тому, щоб виправдати дії учня (учнів), спираючись на факти й, намагаючись у діях героїв ситуації знайти реальну причину такої поведінки, об’єктивно оцінюючи при цьому всі чинники, що могли на неї вплинути. Дії прокурорів зводились до епізодичних втручань, які мали бути тільки в тому разі, якщо „адвокати” намагались виправдати дії учнів безпідставно або безпідставно при цьому звинувачували людей, котрі до зазначеного епізоду (ситуації) не мають будь-якого відношення.

Виступи „адвокатів” могли, наприклад, починатись словами „Звичайно, скоєне учнем (учнями) не добре, але ...”, після чого адвокати намагались виправдати (або частково виправдати) дії учня (учнів). Виступати

представники групи „адвокатів” могли як в хаотичному порядку (що, певним чином, може маскувати окремі висловлення, якщо вислів одного представника нашаровувався на вислів іншого), так і по черзі, розподіливши між собою аргументи у контексті виправдання конкретного підлітка або учнів взагалі. Ускладнювалось застосування даного методичного прийому при збільшенні кількості груп, які виступають від інших учасників подій (інші школярі, що мають до ситуації опосередковане відношення: батьки, керівництво школою, випадкові прохожі тощо), до якої причетний учень (учні).

Таким чином, при застосуванні методичного прийому „Адвокат”, по-перше, студенти отримували мінімально необхідний досвід у контексті оцінки дій учнів по кожному окремому випадку, по-друге, майбутні учителі мали нагоду отримати певні уміння у контексті оцінки дії учнів крізь призму їх виправдовування, що базується на виявленні причин (чинників), котрі вплинули на такі дії учня (учнів) і, у свою чергу, позитивно впливатиме на об’єктивність оцінки, уникаючи при цьому невинувато-жорсткого покарання, по-третє, за допомогою запропонованого методу у студентів підвищувалось відчуття співпереживання за інших людей, зокрема школярів тощо.

Зазначимо, що при застосуванні даного методичного прийому важливо було уникати таких прикладів з реальних історій підлітків, які вкрай важко або навіть неможливо виправдати (наприклад, знущання над людиною та інші). Подібні ситуації студентам, на наш погляд, недоцільно було пропонувати, оскільки в даному випадку вони могли б сприяти агресії майбутніх учителів.

Отже, поміж загальновідомих форм та методів навчання, які ми застосовували на другому етапі підготовки студентів педагогічних спеціальностей до формування соціально здорових учнів, серед яких: лекція – проповідь, лекція – прес-конференція, лекція – консультація, проблемна лекція, метод синектики; мозковий штурм, дидактичні ігри, аналіз

проблемних ситуацій; кейс-метод, метод „займи позицію”, твір-роздум, метод ток-шоу тощо в експериментальній групі у процесі викладання спецкурсу нами також застосовувались авторські форми (лекція-конструювання, лекція-доповнення), методи („дешефрувальник”, „лабіринт”) та методичні прийоми навчання („переконай песиміста”, „знайди відповідь на питання”, „адвокат”, „врятуй товариша”, „провокація”), що, у свою чергу, також сприяло вирішенню поставлених завдань другого етапу, зокрема підвищенню мотивації студентів, озброєння їх відповідними знаннями та уміннями в контексті формування соціального здоров'я підлітків, формування професійно важливих якостей тощо.

Отже, вищезазначене дозволяє нам сформулювати наступні висновки:

1. Визначено, що в межах другого (основного) етапу підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків важливо спрямовувати зусилля на вирішення відповідних до етапу завдань, зокрема: вироблення стійкої мотивації майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків; озброєння студентів ґрунтовними теоретичними знаннями та практичними уміннями (переважно гностичними, комунікативними, конструктивними) з виховання соціально здорових учнів у майбутній професійній діяльності; формування у студентів психологічної стійкості як важливої складової психічної готовності студентів до зазначеного процесу; сприяння виробленню у майбутніх учителів необхідних професійно важливих якостей.

2. Встановлено, що вирішення завдань другого етапу формувального експерименту можливе при впровадженні в процес підготовки майбутніх учителів спецкурсу „Теоретичні аспекти формування соціального здоров'я сучасних підлітків”, мета якого полягає у виробленні в студентів інтересу до проблеми виховання соціально здорових учнів; ознайомленні з теоретико-методологічними аспектами формування соціального здоров'я учнів основної школи; формуванні у студента уявлення про становлення, розвиток та перспективи проблеми виховання соціально здорових підлітків; виробленні

усвідомлення ролі вчителя у контексті виховання соціально здорової молоді; формуванні розуміння значущості кожного компоненту соціального здоров'я підлітків, а також озброєнні знаннями особливостей їх формування у сучасних підлітків.

3. Запропоновано застосування найбільш доцільних інтерактивних форм та методів навчання при викладанні окремих тем спецкурсу, зокрема: лекція – проповідь, лекція – прес-конференція, лекція – консультація, проблемна лекція, метод синектики; мозковий штурм, дидактичні ігри, аналіз проблемних ситуацій; кейс-метод, метод займи позицію, твір-роздум, метод ток-шоу.

4. Розроблено та впроваджено авторські форми, методи та прийоми навчання, серед яких: лекція-конструювання, лекція-доповнення, „дешефрувальник”, „лабіринт”, „переконай песиміста”, „знайди відповідь на питання”, „адвокат”, „врятуй товариша”, „провокація”, а також встановлено їх доцільність у контексті вироблення у майбутніх учителів відповідних знань, умінь, психологічної стійкості та формування мотивації до виховання соціально здорових підлітків.

4.1.3. Завершальний етап

Враховуючи те, що третій етап підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я був завершальним і здійснювався на четвертому курсі навчання, завдання зазначеного етапу було сформульовано таким чином, щоб вони враховували вищезазначену обставину, а тому на зазначеному етапі важливо було, по-перше, сприяти закріпленню у студентів мотивації до виховання соціально здорових підлітків у майбутній професійній діяльності, по-друге, створювати відповідні умови для озброєння студентів знаннями методичних особливостей у контексті виховання соціально здорових учнів та набуття ними необхідних умінь (переважно проєктивних, конструктивних, організаційних) у зазначеному

контексті, по-третє, сприяти подальшому розвитку у майбутніх учителів професійно важливих якостей щодо виховання соціально здорових учнів.

Вирішення завдань даного етапу відбувалось за рахунок: викладання спецкурсу „Методика формування соціального здоров’я сучасних підлітків” та використання можливостей предмету, що викладається на кожній педагогічній спеціальності й розкриває методичні аспекти викладання тієї чи іншої теми свого предмету (у залежності від спеціальності, на якій навчається студент); розкриття тематики спецкурсу переважно активними та інтерактивними формами і методами навчання, а також впровадження авторських методичних прийомів; орієнтації змісту педагогічної практики в контексті підготовки студентів до виховання у майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів; спрямованості самостійної роботи студентів у зазначеному вище аспекті.

Оскільки зміст підготовки майбутніх учителів до формування соціально здорових підлітків пропонується у попередньому розділі (дивись парагр. 3.2), перейдемо безпосередньо до характеристики практичної складової підготовки майбутніх учителів, зупинимось на розгляді форм, методів та методичних прийомів навчання, за допомогою яких вирішувались завдання третього етапу.

Отже, враховуючи специфіку навчального матеріалу, вказаного вище спецкурсу, при викладанні окремих його тем (поряд з тими, що застосовувались на попередніх етапах), в експериментальній групі доцільно також було використовувати такі методи навчання, як: *метод рольового моделювання педагогічних ситуацій, метод проектування, мікрвикладання, ділова гра* та інші.

Як і у випадку з другим етапом формувального експерименту, так і відповідно третього етапу, ми не ставили перед собою мету розкривати переваги кожної з вищезазначених методів навчання, оскільки вони є відомі широкому загалу науковців та викладачів, а тому лише стисло розкриємо їх

значущість у контексті підготовки студентів педагогічних спеціальностей до виховання у майбутній професійній діяльності соціально здорових підлітків.

Так, особливе місце в контексті підготовки студентів до формування соціально здорових підлітків відігравав **метод рольового моделювання педагогічних ситуацій**. Саме за допомогою зазначеного методу майбутні учителі не тільки мали можливість зіштовхнутись з будь-якими ситуаціями, що пов'язані з проблемами формування соціального здоров'я сучасних підлітків (оскільки на попередніх етапах вони вже мали таку нагоду завдяки методу „аналіз проблемних ситуацій”), але й, підбираючи найбільш доцільні варіанти її вирішення та власноруч моделюючи педагогічні ситуації у аспекті проблеми формування соціально здорових підлітків більш глибоко проникати у суть проблеми, що, у свою чергу, сприяло підвищенню якості практичної, психологічної та психофізичної підготовки студентів у зазначеному контексті, готовності до вирішення подібних проблем у реальній професійній діяльності.

Метод проектування (або метод проектного навчання) також відігравав надзвичайно важливе значення у підготовці майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків, оскільки за рахунок вирішення у творчих мікрогрупах (групах) поставленої перед студентами конкретної проблеми у сфері формування соціально здорових учнів, вирішення якої потребувало відповідної підготовки (збирання і аналіз інформації, розробки та безпосередньо створення проекту її вирішення), майбутні учителі оволодівали необхідними проєктивними та конструктивними вміннями в зазначеному контексті. Застосовуючи у практику викладання вищезазначеного спецкурсу метод проектування, студенти створювали проекти виховання соціально здорових підлітків у рамках навчального процесу, у позакласній діяльності, а також поза межами школи. Таким чином, застосування даного методу сприяло не тільки глибокому освоєнню навчального матеріалу, виробленню необхідних умінь та навичок, але й

набуттю майбутніми учителями на основі творчого підходу певного досвіду у контексті виховання соціального здоров'я сучасних підлітків.

За допомогою **мікрвикладання** студенти оволодівали необхідними вміннями у контексті донесення до учнів важливої інформації, що сприяє формуванню у них високого рівня соціального здоров'я, а також отримували певний досвід у контексті виявлення та використання потенціалу предмету, який викладатимуть (відповідно спеціальності, на якій навчаються) у загальноосвітніх навчальних закладах в недалекому майбутньому.

Ділова гра також максимально наближує студентів до майбутньої професійної діяльності у контексті виховання соціально здорових підлітків. Обираючи ролі учасників освітнього процесу (директор, учитель, завуч. з виховної роботи, завуч. з навчальної роботи, учень, батьки тощо) студенти, за рахунок імітації дій конкретного фахівця чи особистості, не тільки мали можливість побачити процес формування соціального здоров'я учнів з різних кутів зору, але й набути необхідних умінь у зазначеному аспекті. Крім того, перебування в ролі будь-кого з особистостей, які тим чи іншим чином мають впливати на виховання соціально здорових підлітків, вирішуючи при цьому поставлене викладачем завдання у зазначеному контексті, сприяло підвищенню у студентів мотивації до формування соціально здорових учнів, розвитку професійно важливих якостей тощо.

Таким чином, кожен із задіяних на третьому етапі методів навчання мав своє важливе значення у контексті підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків.

Між тим, розкриваючи загальні аспекти підготовки студентів педагогічних спеціальностей на третьому етапі до вищезазначеного процесу, більш детально зупинимось на розкритті авторських методів та методичних прийомів, що також спрямовані на вирішення визначених завдань третього етапу, які застосовувались в експериментальній групі поряд з вищезазначеними (загальноновизнаними) методами навчання. Розпочнемо їх

опис відповідно кожного конкретного завдання даного етапу, починаючи з першого.

Отже, враховуючи певну підготовленість студентів до процесу формування соціального здоров'я учнів основної школи, а саме: оволодіння базовими знаннями та окремими вміннями з питань формування соціального здоров'я підлітків та окремих його аспектів, на четвертому курсі навчання ми прагнули розробити та впровадити в практику такі методичні прийоми, які якомога більше сприяли б наближенню студентів до практичної діяльності. Оскільки на попередніх етапах було чимало уваги зосереджено на формуванні у майбутніх учителів мотивації до виховання соціально здорових учнів, на останньому заключному етапі нам потрібно було лише спрямовувати зусилля на її збереження та можливе зміцнення. У зв'язку з цим, окремі практичні заняття спецкурсу „Методика формування соціального здоров'я сучасних підлітків” ми починали з застосування методичного прийому умовно названого нами **„Інтелектуальна розминка з м'ячем”**.

Даний методичний прийом здійснювався у вигляді гри, яка починалась з того, що викладач після розділення студентів на дві команди (підгрупи) та їх розміщення у формі кола (одна команда напроти іншої), що зображено на рисунку (див. рис. 4.6.) повідомляв майбутнім учителям умови гри, а також обрав експертів не менше чотирьох (що обумовлювалось складністю оцінення діяльності студентів у процесі гри).

Умови гри полягали у наступному: представник однієї з команд (на рисунку гравець № 1 підгрупи „Б” мав спрямовувати м'яч у напрямку „розігруючого” протилежної команди, який розміщувався посередині кола. Важливо зауважити, що для даної гри нами підбирався спеціальний, легкий м'яч, (який повільно переміщається у просторі), що, перш за все, обумовлювалось місцем проведення гри, яке не передбачене для гри зі звичайним м'ячем, і в разі невдалої ловлі одного з гравців може спричинити небажані наслідки (наприклад, попадання м'яча у скло вікна).

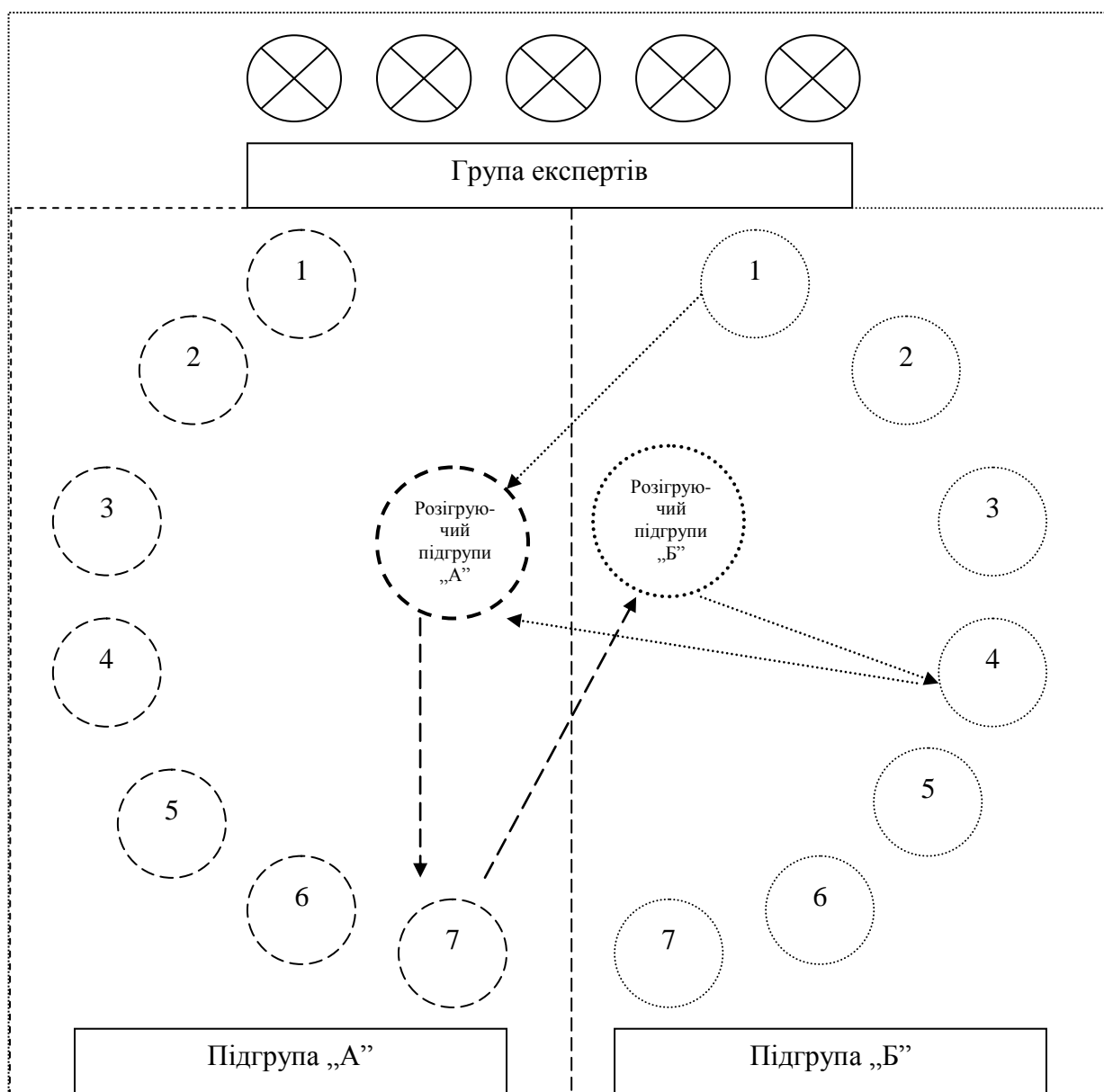


Рис. 4.6. Схематичне зображення організації та проведення гри „інтелектуальна розминка з м'ячем”

Отже, спрямовуючи м'яч у бік розігруючого протилежної команди, гравець одночасно мав вимовити будь-яке слово (це можуть бути тварини, речі тощо). Розігруючий, у свою чергу, отримавши м'яч у короткий термін (2-3 секунди), мав прийняти рішення, кому саме з гравців своєї команди (на рисунку гравцеві № 7) слід віддати м'яч і, відповідно, право на стислий вислів (від 30 секунд до 2 хвилин).

Важливість вибору гравця обумовлювалась тим, що, до правил гри учасник, який отримав м'яч від розігруючого своєї команди мав логічно зв'язати „слово”, вимовлене гравцем протилежної команди з проблемою формування соціального здоров'я сучасних підлітків.

Такий логічний зв'язок мав відбуватись за однією з заздалегідь оголошеними викладачем рубриками, а саме: а) актуальність проблеми формування соціального здоров'я підлітків; б) місце вчителя у вихованні соціально здорових школярів; в) безпосередньо сам процес формування соціально здорових учнів.

У зв'язку з цим, розігруючий, швидко оцінюючи складність логічного зв'язку промовленого слова (представником протилежної команди) з проблемою соціального здоров'я мав, правильно розподіляючи сили гравців своєї команди, передати м'яч тому, хто зміг би здійснити найбільш удалий логічний зв'язок з проблемою соціального здоров'я. Такий розрахунок був вкрай важливий, оскільки кожний гравець команди (відповідно умов гри) не мав права вступати в гру двічі, поки усі представники підгрупи не зможуть узяти активну участь у ній. Між тим, сам розігруючий міг відповідати двічі, якщо в цьому виникала потреба.

Наведемо один з фрагментів гри. Гравець підгрупи „Б”, спрямовуючи м'яч до розігруючого протилежної команди промовляє слово „Сова” (що допускається відповідно зазначених вище умов гри). Промова гравця підгрупи „А”: „Сова є символом мудрості. У теперішній час кожний учитель має проявляти мудрість у вихованні сучасної молоді. Таким чином, він має мислити превентивно, попереджуючи підлітків від небажаних наслідків, що можуть виникати в умовах сучасного існування. Тобто, сучасний учитель має не тільки озброїти знаннями власного предмету, але й підготувати до взаємодії особистості в складних умовах сьогодення. Учитель має більше уваги приділяти внутрішньому світу учня, відчувати його та оберігати, виявляти схильності до гарного й розвивати їх, уберегти від поганого”.

Після цього гравець групи „А”, який мав здійснити логічний зв’язок слова з однією з зазначених вище рубрик, а саме: місце вчителя у вихованні соціально здорових школярів, який передавав м’яч розігруючому підгрупі „Б” з промовлянням слова „ліс”. Гравець № 4 підгрупи „Б”: „Нині в Україні надзвичайно велика кількість молоді, що вживає алкоголь і наркотики. Їх численність можна навіть порівняти з кількістю дерев у лісі, які потребують уваги та допомоги. Таких дітей та підлітків не можна ігнорувати, їм потрібно здійснювати всіляку допомогу та психологічну підтримку, перш за все, на державному рівні!” і т.д.

Отже, зазначена гра, по-перше, *сприяла встановленню домінанти* студентів на проблемі соціального здоров’я підлітків, по-друге, спонукала розвитку у майбутніх учителів логічного мислення, по-третє, виробляла здатність швидко відповідати, виділяти головне, по-четверте, сприяла підвищенню розуміння важливості виховання соціально здорових підлітків, формуванню мотивації до здійснення зазначеного процесу у майбутній професійній діяльності, і, нарешті, по-п’яте, є такою, що готує студентів до більш складної розумової діяльності з питань формування соціального здоров’я, що передбачається на даному практичному занятті.

Вирішення *першої частини другого завдання* зазначеного етапу, озброєння студентів знаннями методичних особливостей виховання соціально здорових підлітків, у експериментальній групі відбувалось за допомогою вище описаних форм, методів та прийомів навчання. На цьому етапі серед авторських напрацювань застосовувався лише методичний прийом „**Передай знання іншому!**”, сутність та алгоритм впровадження якого описаний вище (дивись парагр. 2.3). Даний методичний прийом сприяв засвоєнню знань з питань формування соціального здоров’я підлітків на більш якісному рівні, оскільки студенти мали у незвичних для себе умовах не тільки засвоїти нову інформацію, але й передати її іншому, що, безумовно, позитивно впливало на оволодіння відповідними знаннями.

Оскільки суть методичного прийому описана вище, основну увагу зосередимо на описі реалізації *другої частини* вищевказаного завдання, а саме формування у студентів необхідних умінь з виховання соціально здорових учнів, серед яких особливого значення набували: уміння виявляти потенціал власного предмету (предмету, який викладатиметься в залежності від отриманої спеціальності студента) в контексті виховання соціально здорових учнів; уміння передбачити поведінку підлітків на виховні дії з питань соціального здоров'я підлітків; уміння прогнозувати результати своєї діяльності у ракурсі виховання соціально здорових учнів; уміння співпрацювати з соціальними інститутами з питань формування соціального здоров'я підлітків; уміння створювати та реалізовувати умови виховання соціального здоров'я підлітків у навчальній та позанавчальній діяльності та інші важливі для майбутніх педагогів уміння; уміння конструювати свої виховні дії зі спрямованістю на пошук креативних підходів до формування соціального здоров'я підлітків.

Стисло схарактеризуємо процес оволодіння студентами вищезазначеними умінями в експериментальній групі за допомогою застосування творчих завдань та авторських методів й методичних прийомів навчання. Розпочнемо з опису зазначеного вище процесу стосовно оволодіння студентами умінями виявляти потенціал власного предмету (предмету, який викладатиметься в залежності від отриманої спеціальності студента) в аспекті виховання соціально здорових учнів. Вироблення зазначеного вище уміння відбувалось як в процесі вивчення спецкурсу, так в процесі викладання дисципліни з методики викладання фахового предмету. Раніше ми вже наголошували, що на кожній педагогічній спеціальності є свій предмет, який спрямований на підготовку майбутніх учителів до викладання конкретного предмету.

Отже, зазначений предмет, враховуючи його потенціальні можливості, набуває важливого значення у контексті підготовки студентів до формування соціального здоров'я підлітків у майбутній професійній діяльності.

Враховуючи вищезазначене, у процесі викладання предмету (на одному з практичних занять або декількох заняттях, у залежності від сукупності обставин) перед студентами ставилось завдання розкрити потенціал предмету (відповідно спеціальності, на якій він навчається) на прикладі конкретної теми чи питання.

Важливе місце у зазначеному аспекті ми віддавали оцінюванню виконання вказаного завдання іншими студентами, тобто на практичних заняттях студенти обмінювались між собою виконаними завданнями, після чого на кожну конкретну роботу надавалась рецензія іншим студентом. Оцінення виконаного завдання іншим студентом відбувалось за певною структурою (пунктами), а саме:

- складність обраної студентом теми або питання з предмету (обраного з програми предмету) у контексті виявлення та використання їх потенціалу з виховання соціально здорових підлітків;
- ступінь з'ясування потенціалу у зазначеному контексті відповідно обраної теми;
- ступінь використання потенціалу теми з формування соціального здоров'я підлітків (окремих його аспектів):
 - наявність прикладів;
 - чіткість опису;
 - методичні пропозиції;
 - використання інтерактивних методів навчання;
 - наявність плакатів, схем, методичних карт тощо.

Крім того, важливе місце у зазначеному контексті ми відводили підготовці та проведенню уроку (або фрагменту уроку) з використанням можливостей власного предмету та теми, що викладається у контексті формування соціального здоров'я учнів, що також позитивно впливало на оволодіння студентами вищезазначеними вміннями.

Не менш важливого значення у контексті виховання соціально здорових учнів відіграють уміння передбачати поведінку підлітків на виховні дії з питань соціального здоров'я підлітків, а також уміння передбачати результати своєї діяльності у зазначеному контексті.

Вироблення у студентів зазначених вище умінь на більш якісному рівні спонукало нас до розробки описаного раніше (дивись парагр. 3.3) методу навчання, названого нами методом **імпровізації та передбачення подій**. Відповідно зазначеного методу навчання ми прагнули навчити студентів передбачити дії „підлітка”, і, таким чином, не тільки уникати помилок у майбутній педагогічній діяльності при конкретних вихованих ситуаціях, але й отримувати певний досвід індивідуальних виховних дій з учнем (або умовним учнем) у ракурсі сприяння підвищенню рівня його соціального здоров'я.

Оскільки, як зазначалось вище, сучасний учитель має спрямовувати власні зусилля не тільки на використання потенціалу предмету та загальноосвітніх навчальних закладів у контексті формування соціального здоров'я підлітків, але й сприяти вихованню учнів у зазначеному напрямі поза їх межами, важливе місце ми також відводили набуттю студентами необхідних умінь у контексті виховання соціально здорових школярів поза межами загальноосвітніх навчальних закладів, а саме: умінь співпрацювати з соціальними інститутами з питань формування соціального здоров'я підлітків.

Як неодноразово згадувалось у попередніх підрозділах, важливе місце у контексті впливу на формування соціального здоров'я підлітків займають ЗМІ. У зв'язку з цим, сучасний учитель має бути готовий до тісної взаємодії з ЗМІ (принаймні на регіональному рівні), серед яких важливе місце займає телебачення. Ураховуючи вищезазначене, у процесі вивчення теми спецкурсу „Особливості взаємодії педагога зі ЗМІ у контексті виховання соціально здорових підлітків”, ми прагнули застосовувати такі підходи, (методичні прийоми, творчі завдання, ігри тощо), які б сприяли підготовці студентів до

використання можливостей ЗМІ, зокрема телебачення у контексті виховання соціально здорової молоді. Ураховуючи те, що важливе місце в даному аспекті може відігравати інтерв'ю вчителя на одному з регіональних каналів, у процесі практичного заняття було застосовано розроблену нами гру, умовно названу „**Інтерв'ю**”. Відповідно до умов гри, кожен зі студентів академічної групи брав участь у ролях „журналіста” та „вчителя”, яка тим чи іншим чином стосувалась формування соціального здоров'я підлітків.

Враховуючи те, що розігрування інтерв'ю відбувалось начебто у прямому ефірі, інші студенти задавали питання „вчителю” переважно від ролі батьків або дідусів та бабусь. Таким чином, участь у зазначеній грі сприяла, по-перше, подальшому виробленню у студентів уміння переконувати у важливості формування соціального здоров'я підлітків або окремих його аспектів, по-друге, враховуючи, що розігрування таких ситуацій здійснювалось за умов максимально близьких до реальних (у тому числі з умовними операторами), студенти навчались триматись перед камерою, уникаючи при цьому первинного страху та скутості, і, нарешті, по-третє, переконуючи інших у важливості формування у молоді соціального здоров'я, у студентів закріплювалась раніше сформована мотивація до зазначеного процесу.

Майже подібним чином, але дещо в інших умовах відбувалась підготовка студентів до співпраці з **керівними установами** у контексті питань сприяння формуванню у сучасних підлітків соціального здоров'я. Як зазначалось вище, формування соціального здоров'я повною мірою може забезпечуватись при використанні сукупності відповідних можливостей як у навчальній, так і позанавчальній діяльності. Значні можливості у вихованні соціально здорової молоді відіграє державна влада. Таким чином, сучасний учитель має вміти взаємодіяти з представниками державної влади на регіональному рівні, переконувати держслужбовця у необхідності створення оздоровчих та фізкультурно-масових заходів, а також заходів, що мають цілеспрямованість у контексті виховання соціально здорової молоді. У

зв'язку з цим у процесі викладання теми спецкурсу „Особливості взаємодії педагога з керівними установами з питань формування соціального здоров'я учнів”, ми прагнули, щоб студенти отримали необхідний досвід у здійсненні вищезазначеної діяльності. Таким чином, на заняттях студенти розігрували ситуації, у яких один грав роль держслужбовця, а інший учителя, що в кінцевому результаті сприяло отриманню первинного досвіду у побудові подібної взаємодії та, як наслідок, позитивно впливало на формування вищезазначених умінь створювати та реалізовувати умови виховання соціального здоров'я підлітків за межами школи.

Серед зазначених вище умінь, які, на наш погляд, є вкрай важливі для вчителя, що спрямовує зусилля на виховання соціально здорових учнів, є уміння здійснювати індивідуальну роботу з учнями, розуміти проблеми учня та, відповідно, ненав'язливо переконувати, робити підказки у контексті правильного вибору шляхів вирішення тієї чи іншої проблеми, пов'язаної зі станом соціального здоров'я підлітка. Здійснені нами спостереження свідчать, що, на жаль, таким практичним аспектам професійної діяльності, у край потрiбними для кожного вчителя під час навчання у ВНЗ, майже (а в деяких випадках взагалі) не приділяється належної уваги. Враховуючи вищезазначене, ми прагнули розробити та впровадити в навчальний процес такий методичний прийом, який би дозволяв студентові повністю поринути у ситуацію, що розігрується студентами (у ролі вчителя та учня, з якими відбувається спілкування). У зв'язку з цим нами було розроблено та впроваджено в практику підготовки майбутніх учителів (у процес викладання спецкурсу) такий методичний прийом, як „**Німе переконання**”, відповідно якого ми навмисно забирали у вчителя його найсильнішу зброю – „мову” (можливість говорити, використовувати можливості слова). Тобто, студент, у залежності від того, яке перед ним поставив викладач завдання, мав спілкуватись з учнем (реальним або студентом, який грає роль учня) без участі другої сигнальної системи (не промовляючи ані слова, а користуючись лише жестами, поглядами, паузами і т.д.), показуючи, таким чином, усі свої

акторські здібності (які на наше переконання вкрай важливі для сучасного вчителя), максимально проявляючи творчість та винахідливість. Учень у даному випадку міг використовувати мову. Наприклад, зрозумівши, що намагався донести до нього „учитель”, міг сказати „Так, я погоджуюсь, але ж ...”, або, якщо не розумів, мав згоду вербально повідомити про це „учителя”. Такий підхід був достатньо важкий для кожного студента, оскільки більшість з них усі свої зусилля прагнули використовувати через слово. Між тим, як показала практика, „німе переконання” виявилось достатньо дієвим у контексті оволодіння студентами вищезазначеними вміннями.

Нарешті, дуже значущим було сприяти формуванню у майбутніх учителів умінь конструювати свої виховні дії зі спрямованістю на пошук креативних підходів до формування соціального здоров'я підлітків. Важливе значення в зазначеному аспекті відігравали **творчі завдання** для студентів. Наведемо одне з творчих завдань на прикладі спеціальності „Здоров'я людини”. Студентам пропонувалось скласти гру, за допомогою якої, наприклад, молодшим підліткам краще було б засвоювати навчальний матеріал з питань соціального здоров'я. Таке завдання обумовлювалось специфікою предмету „Основ здоров'я”, який студенти вказаної спеціальності мали викладати по закінченню ВНЗ. Як згадувалось раніше, (дивись парагр. 1.3) змістом програми навчального курсу „Основи здоров'я” передбачено розділ „Соціальна складова здоров'я”. Таким чином, після отриманого завдання мікрогрупи, на які було поділено студентів, обирали найбільш цікаву для них тему з питань соціального здоров'я, що передбачається для вивчення молодшими підлітками. Таким чином, намагаючись запропонувати запланований програмою предмету навчальний матеріал у ігровій формі, майбутні вчителі, по-перше, отримували певний досвід у контексті пошуку цікавих та різноманітних форм пропонування учням навчального матеріалу з питань соціального здоров'я, враховуючи особливості конкретного вікового періоду учнів, по-друге, такий підхід

сприяв творчому розвитку студентів, по-третє, вони переконувались у доцільності інноваційних підходів до викладання навчального матеріалу з важливих для життя учнів питань соціального здоров'я.

Продовжуючи наміри вироблення у студентів цікавості до пошуку інноваційних та креативних підходів у майбутній професійній діяльності в процесі спецкурсу (при вивченні теми „Методика формування соціального здоров'я підлітків у навчальному процесі”) у контексті самостійної роботи з даної теми перед студентами також ставилось завдання проаналізувати існуючі на сьогодні та перевірені практикою інноваційні технології навчання, зокрема, „Будинок вільної дитини” М. Монтесорі, „Технологія творчої особистості” Г. Альтшуллера, „Технологія розвивального навчання” Л. Занкової, „Школа успіху і радості” С. Френе, „Школа для життя через життя” Ж.-О. Декролі та інші. Для студентів фізичного виховання, окрім вищезазначених, – „Технологія фізичного виховання дітей” М. Єфименка. У даному випадку виконання зазначеного завдання самостійної роботи при обміні думок з кожної технології навчання під час практичних занять студенти більш глибоко занурювались у зміст переваг та недоліків кожної технології навчання, враховуючи менталітет українських школярів, що сприяло пошуку своєї технології, яка б була максимально цілеспрямована на формування соціального здоров'я сучасних підлітків.

Таким чином, викладання важливих тем спецкурсу переважно за рахунок інтерактивних методів навчання (метод рольового моделювання педагогічних ситуацій, метод проектування, мікроекспериментування, твір-роздум, ділова гра тощо) та додатковому застосуванню у експериментальній групі авторських методичних прийомів навчання (інтелектуальна розминка з м'ячем, імпровізація та передбачення подій, передай знання іншому, німе переконання), а також застосування творчих завдань, ми прагнули сприяти закріпленню у майбутніх учителів мотивації до виховання соціально здорових учнів, озброєнню студентів необхідними знаннями та уміннями у зазначеному контексті.

Реалізацію третього завдання етапу (маємо на увазі подальший розвиток **професійно важливих якостей** майбутніх учителів у контексті виховання соціально здорових підлітків) ми прагнули здійснювати не тільки за рахунок описаних форм, методів та методичних прийомів, які використовувались на другому та третьому етапах формувального експерименту відповідно, але й, що важливо, за рахунок використання можливостей **педагогічної практики**.

Саме у зв'язку з цим для нас украй важливо було зорієнтувати **педагогічну практику** таким чином, щоб отримані раніше знання та уміння студенти перенесли та апробували в реальних умовах загальноосвітніх навчальних закладів, цілком занурившись у світ виховання та освіти майбутнього нашої держави – сучасних учнів, прагнучи співпрацювати з дітьми, розвивати власні педагогічні здібності та професійно важливі якості у контексті формування в них розуміння свого місця у світі та суспільстві, бажання постійного удосконалення та прагнення реалізації у всіх сферах сучасного соціуму.

Таким чином, до *змісту педагогічної практики* входили наступні завдання (як додаткові до загальноприйнятих):

- визначити стан сформованості соціального здоров'я молодших та старших підлітків;
- здійснити аналіз стану формування соціального здоров'я учнів основної школи в рамках предмету, що викладатиме майбутній фахівець;
- проаналізувати та дати оцінку стану формування соціального здоров'я підлітків у процесі позакласної роботи;
- визначити стан формування соціального здоров'я у сім'ї одного (двох студентів), у разі потреби, надати допомогу батькам у контексті виховання соціально здорової дитину в родині;
- розробити та впровадити в рамках дисципліни авторський методичний прийом, спрямований на більш повніше використання потенціалу предмету у контексті формування соціального здоров'я учнів підліткового віку;

- розробити та впровадити у процес позакласної роботи заходів, спрямованих на підвищення рівня окремих аспектів соціального здоров'я підлітків.

Таким чином, виконання вищезазначених завдань спонукало студентів до повної реалізації набутих під час навчання у ВНЗ знань, умінь та навичок у контексті формування соціального здоров'я сучасних підлітків. Крім того, тісна співпраця з дітьми та їх батьками сприяла подальшому виробленню професійно важливих якостей майбутніх учителів у зазначеному контексті.

Важливого значення у реалізації поставлених завдань на кожному з етапів формувального експерименту відіграла **самостійна робота студентів**. Оскільки по ходу презентації реалізованих завдань на кожному з етапів підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків ми неодноразово наголошували на суміщенні аудиторної роботи студентів із самостійною у зазначеному контексті, нижче наголосимо на тих завданнях для самостійної діяльності студентів, про які вище не згадувалось.

Отже, у процесі вивчення спецкурсу „Теоретичні аспекти формування соціального здоров'я сучасних підлітків”, студентам потрібно було самостійно виконати наступні *творчі завдання*: розкрити особливості виховання соціально здорових школярів у практиці одного з видатних педагогів минулого (на вибір); розкрити власне бачення загальних тенденцій розвитку феномену соціального здоров'я сучасної молоді; скласти одне завдання (для одногрупників) у контексті формування у підлітків готовності до реалізації себе у суспільстві; скласти одне завдання (для одногрупників) у контексті формування соціального здоров'я підлітків в умовах мікро-, мезо-, або макросередовища; скласти одне завдання (для одногрупників) у контексті формування правової відповідальності підлітків; на основі існуючих на сьогодні моделей формування статевої культури сучасних підлітків запропонувати власну модель або технологію статевого виховання учнів основної школи; здійснити аналіз функціонування конкретної родини (на вибір) у контексті підвищення рівня соціального здоров'я кожного з її

членів; дослідити стан спрямованості двох-трьох підлітків щодо створення у майбутньому фізично та соціально здорової сім'ї та інші.

При вивченні спецкурсу „Методика формування соціального здоров'я сучасних підлітків” студентам пропонувалось самостійно виконати такі *творчі завдання*: розробити проект формування соціального здоров'я підлітків у навчальному процесі; розробити проект формування соціального здоров'я підлітків у процесі позакласної роботи; розробити проект телепередачі, спрямованої на формування соціального здоров'я сучасної молоді; розробити критерії сформованості стану соціального здоров'я молодших та старших підлітків; розробити власну методику визначення стану сформованості соціального здоров'я молодших та старших підлітків та інші.

Таким чином, виконання вищезазначених завдань також відіграло неабияку роль у контексті підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків, зокрема, їх науково-теоретичної та практичної готовності в зазначеному аспекті.

Підводячи підсумки вищезазначеного зауважимо, що протягом усіх етапів формувального експерименту підбір змісту, форм та методів (методичних прийомів) підготовки майбутніх учителів будувався таким чином, щоб впливати на всі види підготовки студентів (науково-теоретичної, практичної, психічної та психофізіологічної) у контексті майбутньої професійної діяльності в сфері виховання соціально здорової молоді, що добре видно за допомогою рисунку (дивись рис. 4.7.).

Як зазначалось вище (дивись парагр 3.1.), процес підготовки студентів до виховання у майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів відбувався з орієнтацією на блоковий підхід щодо розуміння форм навчання у ВНЗ. Слід зауважити, що підкреслення на представленому рисунку форм навчання відповідно кожного етапу означало їх особливе значення та надання їм переваги у контексті підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових учнів.

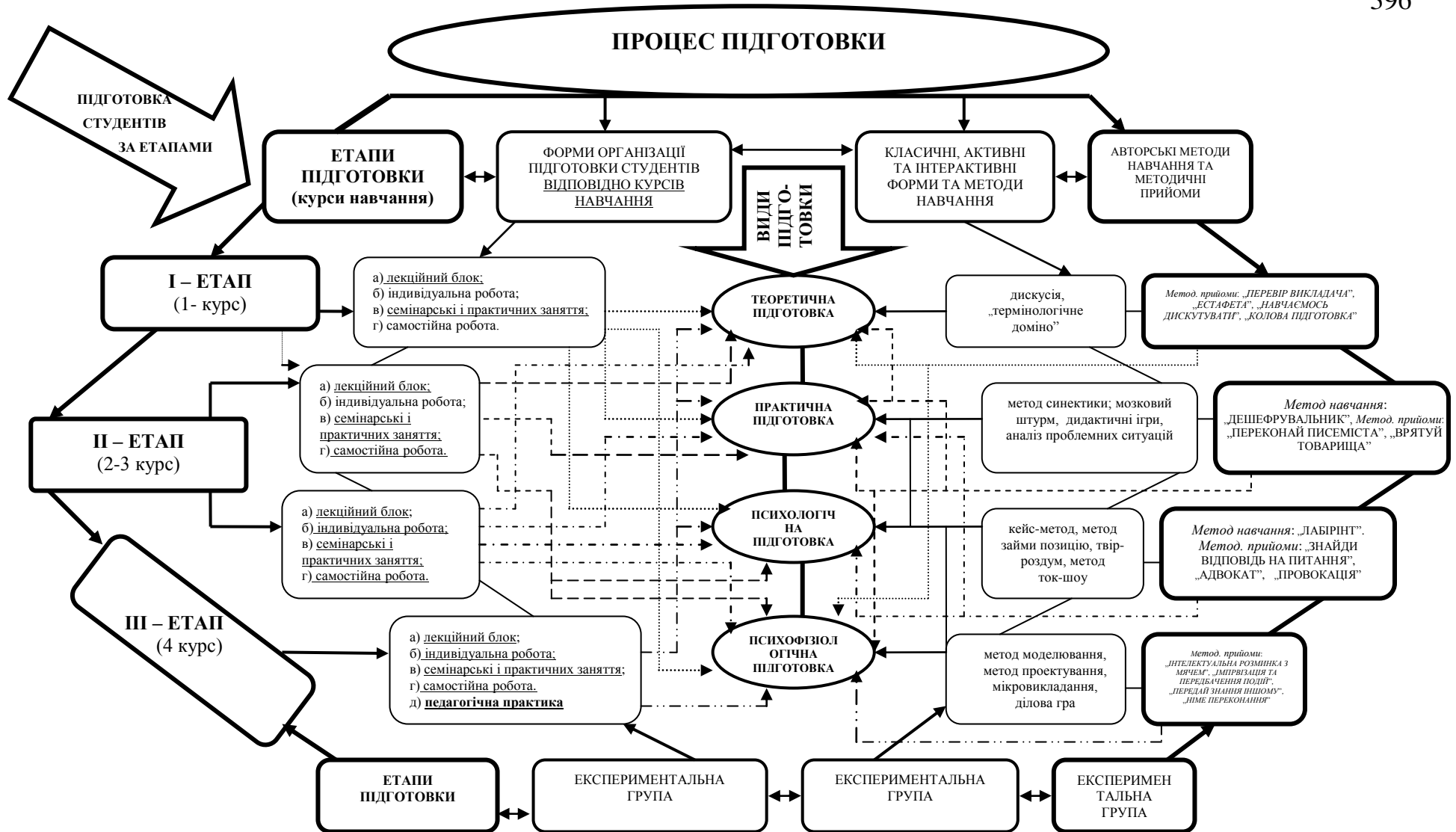


Рис. 4.7. Схематичне зображення формуального експерименту за етапами навчання

Таким чином, на першому етапі переваги віддавались лекційному блоку та блоку семінарських і практичних занять. Другий етап передбачав активну підготовку студентів до вищезазначеного процесу за рахунок блоків самостійної роботи та індивідуальної роботи студентів. Нарешті, у процесі третього етапу процес підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорової молоді відбувався за рахунок активного включення студентів у всі зазначені вище блоки, а також блок педагогічної практики.

Отже, застосовуючи зазначені на рисунку методи навчання, починаючи з першого курсу, ми прагнули поступово впливати на усі чотири види підготовки студентів (науково-теоретичну, практичну, психологічну та психофізіологічну) у контексті виховання соціально здорової молоді.

Усе презентоване вище дозволяє нам сформулювати висновки узагальнюючого характеру:

1. Встановлено, що на заключному етапі підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я сучасних підлітків мають вирішуватись відповідні завдання, зокрема: сприяти закріпленню у студентів мотивації до виховання соціально здорових підлітків у майбутній професійній діяльності; створювати відповідні умови для озброєння студентів знаннями методичних особливостей у контексті виховання соціально здорових учнів та набуття ними необхідних умінь (переважно проєктивних, конструктивних, організаційних) у зазначеному контексті; виробляти у майбутніх учителів професійно важливі якості щодо виховання соціально здорових учнів.

2. Визначено, що науково-теоретична та практична готовність майбутніх учителів до виховання соціально здорових учнів на заключному етапі має забезпечуватись переважно за рахунок впровадження в навчальний процес спецкурсу „Методика формування соціального здоров'я сучасних підлітків”.

3. Встановлено, що серед найбільш виправданих та перевірених практикою вищої школи інтерактивних методів навчання при викладанні спецкурсу, з урахуванням передбачених програмою тем, а також завдань

етапу підготовки є метод рольового моделювання педагогічних ситуацій, метод проектування, мікрОВикладання, твір-роздум, ділова гра тощо.

4. Запропоновано впровадження при викладанні спецкурсу розроблених авторських методів та прийомів навчання як додаткових, зокрема: „інтелектуальна розминка з м'ячем”, „імпровізація та передбачення подій”, „передай знання іншому”, „німе переконання”. Вони спрямовані на забезпечення усіх компонентів готовності студентів до формування в майбутній професійній діяльності соціального здоров'я учнів основної школи.

4. Передбачається, що набуття практичного досвіду майбутніх учителів у сфері формування соціального здоров'я підлітків доцільно здійснювати за рахунок використання можливостей педагогічної практики, що передбачає корекцію її змісту через доповнення відповідними завданнями, виконання яких максимально наближує студентів до реальних умов в зазначеному аспекті.

4.2. Аналіз ефективності впровадження педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи

Вирішення основних, раніше заявлених завдань дисертаційного дослідження спонукає нас до роз'язання наступного, одного з завершальних завдань без вирішення якого не видається можливим встановити ступінь ефективності розроблених та викладаних вище теоретичних та методичних розробок в контексті професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи. Передусім маємо на увазі потребу у здійсненні діагностики ефективності процесу формування професійної готовності майбутніх учителів

виховання соціально здорових підлітків. Вирішення зазначеного завдання потребує перш за все визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості такої готовності, а також розробки відповідного діагностичного інструментарію. Ми свідомо не зупеняємось на розкритті таких понять як критерій та показник, оскільки їх зміст та значення добре відоме широкому загалу у науковому середовищі. В попередньому розділі (дивись парагр. 3.2) ми вже звертались до характеристики науково-теоретичної, практичної, психофізіологічної та психологічної готовності майбутніх учителів, які в нашому дослідженні визначено як критерії професійної готовності відповідних фахівців до виховання соціально здорових учнів основної школи. Враховуючи вищезазначене, вважаємо, що в даному підрозділі при характеристиці критеріальної бази більш раціонально буде зосередитись на описі рівнів сформованості професійної готовності майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків.

Досвід педагогічних досліджень переконує у дієвості та цілковитій виправданості трирівневої шкали щодо характеристики показників кожного конкретного критерію. В зв'язку з цим, за традиційною схемою нами було виділено три рівні професійної готовності майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи: I – високий, II – середній, III – низький. Для зручності ми спронуємо розглянути їх в тій логічній послідовності у якій подаватиметься порівняльний аналіз отриманих результатів в ході констатувального та формувального експерименту за кожним окремим критерієм. Тож перш ніж безпосередньо перейдемо до аналізу результатів дослідження (констатувального та формувального етапів експерименту) звернемось до визначених нами рівнів сформованості професійної готовності майбутніх учителів до виховання соціально здоровий підлітків починаючи з науково-теоретичного критерію (науково-теоретична готовність), які представлено в таблиці 4.1.

**Науково-теоретичний критерій професійної готовності майбутніх
учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи**

Рівні	Показники
I – високий	<ul style="list-style-type: none"> – студент володіє ґрунтовними знаннями щодо становлення та розвитку феномену соціального здоров'я особистості; – добре обізнаний знаннями в контексті виховання соціально здорових школярів у працях видатних педагогів; – глибоко усвідомлює тенденції розвитку проблеми формування соціального здоров'я підлітків; – має ґрунтовні знання щодо сутності, структури змісту і особливостей соціального здоров'я сучасних підлітків; – усвідомлює сутність принципів формування соціально здорових підлітків; – має глибокі знання форм і методів формування соціально здорових підлітків; – повною мірою володіє знаннями методичних особливостей формування соціального здоров'я підлітків у навчальному процесі та знання методичних особливостей формування соціального здоров'я підлітків у процесі позакласної роботи; – має ґрунтовні знання діагностичного інструментарію щодо визначення стану сформованості соціального здоров'я підлітків.
II – середній	<ul style="list-style-type: none"> – студент в цілому обізнаний в питаннях становлення та розвитку феномену соціального здоров'я особистості; – на достатньому рівні володіє знаннями в контексті досвіду видатних педагогів минулого щодо виховання соціально здорових учнів загальноосвітніх навчальних закладів; – загалом добре розуміється в питаннях недалеких перспектив розвитку проблеми формування соціального здоров'я підлітків; – розуміє сутність, структуру, зміст і особливості соціального здоров'я сучасних підлітків;
II – середній	<ul style="list-style-type: none"> – має достатній рівень знань принципів, форм і методів формування соціально здорових підлітків; – в цілому розуміється стосовно методичних особливостей формування соціального здоров'я підлітків у навчальному та позанавчальному процесах; – має базові знання в контексті діагностичного інструментарію щодо визначення стану сформованості соціального здоров'я підлітків.
III – низький	<ul style="list-style-type: none"> – студент має досить розмиті знання знання в контексті становлення та розвитку феномену соціального здоров'я особистості, а також перспектив розвитку проблеми формування соціального здоров'я підлітків; – має поверхові знання щодо сутності, структури, змісту і особливостей соціального здоров'я сучасних підлітків; – демонструє вкрай недостатні знання принципів, форм та методів формування соціально здорових підлітків; – не здатен визначати методичні особливості формування соціального здоров'я підлітків у навчальному та позанавчальному процесах; – не володіє знаннями щодо визначення стану сформованості соціального здоров'я підлітків.

Спираючись на зазначений вище опис рівнів сформованості професійної готовності майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків за науково-теоретичним критерієм нам також важливо було розробити відповідний діагностичний інструментарій. Враховуючи, те що показниками вищезазначеного критерію виступають знання студентів, найбільш оптимальним методом діагностики рівня знань майбутніх учителів (в нашому випадку знань з питань виховання соціального здорових учнів), принаймні як показує реальна практика психолого-педагогічних досліджень, є метод експертної оцінки. На наш погляд, метод експертної оцінки є достатньо виправданим у контексті визначення ступеню володіння студентами сукупністю знань. Саме тому з числа викладчів які приймали безпосередню участь у експерименті було складено групу експертів, які визначали рівень знань з виховання соціально здорової молоді майбутніх учителів орієнтуючись на запропоновані нами питання (дивись додаток В).

Зазначемо, що експеримент було проведено на базах Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Дрогобицького державний педагогічний університет імені Івана Франка, Харківської гуманітарно-педагогічної академії Харківської обласної ради, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Вибіркова сукупність складала загальною кількістю 756 осіб, з них 709 студентів (347 – контрольна група; 362 – експериментальна група) педагогічних спеціальностей, які навчались у вищезазначених ВНЗ. Другу вибірккову сукупність складали викладачі цих вищів загальною кількістю 47 викладачів приймали безпосередню участь у експерименті, в тому числі й у ролі експертів.

Вважаємо доречно зауважити, що опис результатів констатувального та формувального етапів експерименту ми спробуємо здійснити як у спрощеному вигляді спираючись на отримані дані (у відсотковому

співвідношенні) які були встановлені за допомогою визначення середнього арифметичного за показниками кожного конкретного критерію, й подані як узагальнені дані окремого критерію; так й за допомогою більш складних математичних розрахунків (методів математичної статистики) з метою більш достовірного (з точки зору математичної науки) опису отриманих результатів. Отже, безпосередньо перейдемо до аналізу отриманих результатів за критерієм – науково-теоретична готовність на етапах констатувального та формувального експерименту (Таблиця 4.2).

Таблиця 4.2.

Оцінка ефективності педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків на формувальному та констатувальному етапах експерименту (за критерієм – науково-теоретична готовність)

Показники (блоки знань)	Констатувальний етап експерименту (%)						Формувальний етап експерименту (%)					
	Низький		Середній		Високий		Низький		Середній		Високий	
	К	Е	К	Е	К	Е	К	Е	К	Е	К	Е
I – блок	87,6	89,2	12,4	10,8	–	–	44,4	13,3	49,3	62,4	6,3	24,3
II – блок	90,8	91,4	9,2	8,6	–	–	42,7	12,7	53,0	61,6	4,3	25,7
III – блок	94,5	94,8	5,5	5,2	–	–	52,0	18	44,3	58,8	3,7	23,2
III – блок	93,7	93,9	6,3	6,1	–	–	45,8	13,2	47,8	65,5	6,4	21,3
Загалом	91,6	92,3	8,4	7,7	–	–	46,2	14,3	48,6	62,1	5,2	23,6

Як видно з таблиці (Таблиця 4.2) на етапі констатувального експерименту стосовно науково-теоретичного критерію професійної готовності майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи між студентами контрольної та експериментальної групи не спостерігалось суттєвих відмінностей. Крім того доречно також зауважити, що в обох групах фіксувався переважно низький рівень науково-теоретичної готовності (9,6 % - контрольна група; 92,3 % - експериментальна група). Студентів з високим рівнем науково-теоретичної готовності за всіма показниками (блоками знань) зазначеного критерію як в контрольній так і в експериментальній групі на етапі вихідного контролю не відмічалось. Натомість незначний відсоток студентів в обох групах все ж

продемонстрували певні знання, переважно за першим блоком знань (12,4 % - контрольна група; 10,8 % - експериментальна група) який вміщував загальні відомості з питань соціального здоров'я особистості, що в узагальному підрахунку (за всіма показниками критерію) становило 8,4 % студентів контрольної групи та 7,7 % майбутніх учителів експериментальної групи. Наявність певної, хоча й незначної кількості студентів в обох групах, які продемонстрували певні знання з питань соціального здоров'я до початку навчання у вищій переважності свідчать (як з'ясувалось за допомогою бесіди) про те, що окремі студенти (вчорашні школярі) при навчанні у загальноосвітніх навчальних закладах проявляли цікавість до питань здоров'я взагалі, й переважно за допомогою самостійної роботи отримували певні відомості в контексті соціального здоров'я особистості.

Резюмуючи отримані в ході констатувального експерименту дані констатуємо по-перше, наявність у переважній більшості студентів як контрольної так і експериментальної груп низького рівня сформованості професійної готовності майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків за критерієм – науково-теоретична готовність, по-друге, між контрольною та експериментальною групою на етапі вихідного контролю не було встановлено суттєвих відмінностей відповідно рівнів науково-теоретичної готовності майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи.

Після формувального етапу експерименту нами було отримано зовсім відмінні дані від попереднього (констатувального) зрізу. Так, якщо на етапі констатувального експерименту між контрольною та експериментальною групами суттєвих розбіжностей не спостерігалось, то на етапі підсумкового контролю діапазон розходжень між ними суттєво збільшився. Помітні переваги на користь експериментальної групи фіксувались стосовно усіх чотирьох показників (блоків знань) даного критерію. Наведемо приклад, відносно блоків знань відповідно яких відмічались найбільш та найменш помітні відмінності між контрольною та експериментальною групами.

Особливо виразна різниця у отриманих даних, як видно з таблиці (Таблиця 4.2) стосувалась другого та третього блоків знань. Так, за третім показником зазначено критерію високого рівня науково-теоретичної готовності спромоглися лише 3,7 % студентів контрольної групи й 23,2 % майбутніх учителів експериментальної групи. Таким чином, знаннями методичних особливостей формування соціального здоров'я підлітків у навчальному та позанавчальному процесі в експериментальній групі на високому рівні володіли на 19,5 % майбутніх учителів більше аніж в контрольній групі. Трохи менше ніж втричі (за вказаним показником) фіксувалось студентів експериментальної групи в яких було встановлено низький рівень знань. Якщо в експериментальній групі студентів які мали слабкі знання в зазначеному контексті становило 18 % (увідомлюємо, що це також достатньо багато), то в контрольній групі їх налічувалось більше п'ятидесяти відсотків (52 %).

Найменші відмінності між обома групами стосувались першого та четвертого показників критерію – науково-теоретична готовність. Тим не менш кількість майбутніх учителів експериментальної групи які набули високого рівня за блоком знань „взаємодія з соціальними інститутами щодо питань виховання соціально здорових школярів” втричі перевищувала кількість студентів контрольної групи (6,4 % - контрольна група; 21,3 % - експериментальна група).

Узагальнення отриманих даних за всіма показниками критерію – науково-теоретична готовність на етапі підсумкового контролю (після завершення формувального експерименту) дозволяють нам констатувати досить суттєві переваги на користь експериментальної групи. Так, якщо в контрольній групі кількість студентів, які набули високого рівня відповідно зазначеного критерію фіксувалось 5,2 %, то в експериментальній групі чисельність таких студентів становила 23,6 %, що на 18,4 % більше аніж в контрольній групі. При цьому вважаємо доречно нагадати, що на етапі констатувального експерименту а ні в контрольній, а ні в експериментальній

групі жоден зі студентів не спромігся високого рівня знань з питань виховання у майбутній професійній діяльності соціально здорових підлітків.

Наявність кількості студентів експериментальної групи у яких на етапі підсумкового контролю встановлено низький рівень знань з питань формування соціального здоров'я учнів, що дорівнює 14,3 % майбутніх учителів, на наш погляд, є достатньо високою й засвідчує необхідність подальших досліджень та методичних розробок в зазначеному контексті. Між тим, в контрольній групі кількість студентів з низьким рівнем знань дорівнює 46,2 % майбутніх учителів, що втричі більше ніж в експериментальній групі. В свою чергу достатньо помітні розбіжності між контрольною та експериментальною групами на користь останньої в цілому переконують у дієвості запропонованої нами педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків.

Помітні переваги експериментальної групи над контрольною за вказаним критерієм переважно обґрунтовуються розробкою відповідного змісту підготовки майбутніх учителів в контексті досліджуємої проблеми. Так, забезпеченню майбутніх учителів знаннями за першим блоком знань сприяло ознайомлення з такими теми спецкурсів як: „Становлення та розвиток феномену соціального здоров'я особистості”; „Виховання соціально здорових школярів у працях видатних педагогів”; „Тенденції розвитку проблеми формування соціального здоров'я підлітків”. Наявність переваг експериментальної групи за другим блоком знань переконують у правильності викладання в процесі спецкурсів таких тем як: „Сутність і структура соціального здоров'я сучасних підлітків”; „Принципи формування соціально здорових підлітків”; „Зміст соціального здоров'я підлітків”, а також доповнення таких навчальних дисциплін як „Основи валеології” та „БЖД” навчальними матеріалами, що висвітлюють найголовніші аспекти зазначеного інформаційного блоку. Помітні позитивні зрушення у рівні знань за третім та четвертим інформаційними блоками пояснюємо передбаченням змістом спецкурсів такої тематики як: „Методика формування соціального

здоров'я підлітків у навчальному процесі”; „Особливості взаємодії педагога зі ЗМІ у контексті виховання соціально здорових учнів”; „Особливості взаємодії педагога зі ЗМІ у контексті виховання соціально здорових учнів”; „Особливості взаємодії педагога з керівними установами з питань формування соціального здоров'я учнів”; „Взаємодія з батьками у вихованні соціально здорових підлітків” та інших.

Крім того, зауважемо, що засвоєнню запропонованої нами навчальної інформації в рамках спецкурсів та доповнення окремих дисциплін певним змістом в контексті виховання соціально здорових учнів також сприяло використанню відповідних форм і методів навчання, зокрема лекція – дискусія, лекція – прес-конференція, лекція – консультація, проблемна лекція, „круглий стіл”, метод синектики; мозковий штурм, метод „займи позицію”, „термінологічне доміно”, твір-роздум, метод ток-шоу та інші. Певний позитивний ефект вважаємо справедливо констатувати й стосовно авторських форм організації навчання, що використовувались при викладанні вищезазначених тем спецкурсів, а саме: „лекція-локомоторна асоціація”, лекція-конструювання, лекція-доповнення), й методичних прийомів навчання „передай знання іншому”, „перевір викладача” та інших.

Визначення професійної готовності майбутніх учителів до виховання соціальних підлітків за наступним критерієм – практична готовність також як і у випадку з попереднім критерієм відбувалось за допомогою методу експертної оцінки як основного методу дослідження та спостережень як додаткового методу діагностичного інструментарію в зазначеному контексті. Визначення стану сформованості практичної готовності майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків як і у відносно попереднього критерію відбувалось з орієнтуванням на трирівневу шкалу, в даному випадку критерію – практична готовність, що подано в таблиці (Таблиця 4.3).

Практичний критерій професійної готовності майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи

Рівні	Показники
I – високий	<ul style="list-style-type: none"> – студент володіє глибинними уміньми щодо визначення та аналізу стану сформованості соціального здоров'я підлітків; – проявляє винахідливість при виявленні потенціалу предмету, який викладатиметься в залежності від отриманої спеціальності у контексті виховання соціально здорових учнів; – здатний точно встановити ціль та завдання виховних (індивідуальних та групових) заходів, передбачати результати своєї діяльності у контексті виховання соціально здорових учнів; – здатний структурно планувати навчальну та позакласну діяльність з учнями з питань формування соціального здоров'я підлітків. – здатний детально, виважено й обгрунтовано добирати найбільш доцільні форми і методи у вихованні соціально здорових підлітків; – демонструє творче мислення в питання конструювання власних виховних дії зі спрямованістю на пошук креативних підходів до формування соціального здоров'я підлітків; – на професійному рівні організовує власні дії та дії учнів з питань підвищення рівня соціального здоров'я; – тонко відчуває особливості кожного підлітка, вміло здійснює індивідуальну роботу з учнями у розв'язанні складних життєвих ситуації; – здатен до продуктивної співпраці з найбільш впливовими соціальними інститутами з питань формування соціального здоров'я підлітків;
I –	<ul style="list-style-type: none"> – вправно володіє педагогічним інструментарієм щодо заохочення підлітків до підвищення рівня їхнього соціального здоров'я; – здатен систематично коригувати власну поведінку у відповідності до специфіки виховної проблеми з питань формування соціального здоров'я підлітків (підлітка).
II – середній	<ul style="list-style-type: none"> – студент загалом спроможний визначати та здійснювати аналіз стану сформованості соціального здоров'я підлітків; – вміє виявляти потенціал власного предмету у контексті виховання соціально здорових учнів; – здатний передбачати поведінку підлітків на виховні дії з питань соціального здоров'я підлітків. – в цілому здатний встановити ціль та завдання виховних (індивідуальних та групових) заходів з питань формування соціального здоров'я підлітків; – спроможний планувати навчальну та позакласну діяльність з учнями з питань формування соціального здоров'я підлітків; – здатний оптимально добирати найбільш доцільні форми і методи у вихованні соціально здорових підлітків (і окремих його аспектів); – спроможний до здійснення індивідуальної роботи з учнями у розв'язанні складних життєвих ситуації; – здатен співпрацювати з соціальними інститутами з питань формування соціального здоров'я підлітків.

III – низький	<ul style="list-style-type: none"> – у студента відчуються труднощі щодо визначення та здійснення аналізу стану сформованості соціального здоров'я підлітків; – студент не спроможний повною мірою виявляти потенціал власного предмету у контексті виховання соціально здорових учнів; – відчуває труднощі у встановленні мети та завдань виховних (індивідуальних та групових) заходів з питань формування соціального здоров'я підлітків; – відсутнє вміння конструктивно планувати навчальну та позакласну діяльність з учнями з питань формування соціального здоров'я підлітків. – не спроможний вміло відбирати та застосовувати на практиці форми і методи у вихованні соціально здорових підлітків, не має бажання співпрацювати з соціальними інститутами з питань формування соціального здоров'я підлітків; – не має схильності щодо заохочення учнів до підвищенні власного рівня соціального здоров'я, не прагне коригувати власну поведінку.
---------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Розробка рівнів, а також діагностичного інструментарію стосовно визначення стану сформованості професійної готовності майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основої школи за критерієм – практична готовність дозволили встановити, що на етапі констатувального експерименту як в контрольній так й експериментальній групі відмічався низький рівень практичної готовності до здійснення у майбутній професійній діяльності зазначеного процесу. Дані подані в таблиці (Таблиця 4.4) також переконливо свідчать про відсутність помітних розбіжностей між контрольною та експериментальною групами на етапі вихідного контролю, що у свою чергу підтверджує однорідність груп й забезпечує певними чином *чистоту експерименту*. Узагальненні дані за всіма показниками (видами умінь) критерію засвідчують, що при констатувальному зрізі 97,6 % студентів контрольної групи та 97,5 % майбутніх учителів експериментальної групи не володіли гностичними, проєктивними, конструктивними, організаційними та комунікативними вміннями в контексті формування соціального здоров'я підлітків. Досить незначна кількість студентів обох груп (2,4 % - контрольна група; 2,5 % - експериментальна група) демонстрували наявний потенціал щодо здійснення в майбутній професійній діяльності індивідуальної роботи з учнями у

розв'язанні складних життєвих ситуації, схильність до співпраці з соціальними інститутами з питань формування соціального здоров'я сучасної молоді, спроможність певним чином передбачати поведінку підлітків в питанні формування соціального здоров'я підлітків.

Таблиця 4.4

Оцінка ефективності педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків на формувальному та констатувальному етапах експерименту (за критерієм – практична готовність)

Показники (проф. уміння)	Констатувальний етап експерименту (%)						Формувальний етап експерименту (%)					
	Низький		Середній		Високий		Низький		Середній		Високий	
	К	Е	К	Е	К	Е	К	Е	К	Е	К	Е
Гностичні	97,7	98,1	2,3	1,9	–	–	51,4	15,2	43,6	61,3	5,0	23,5
Проективні	98,3	97,3	1,7	2,7	–	–	54,1	14,7	41,3	62,4	4,6	22,9
Конструктивні	98,6	98,4	1,4	1,6	–	–	54,7	14,9	40,6	62,7	4,7	22,4
Організаційні	99,1	98,9	0,9	1,1	–	–	56,9	12,8	38,7	65,9	4,4	21,3
Комунікативні	94,5	94,9	5,5	5,1	–	–	29,5	13,2	56,1	59,7	14,4	27,1
Загалом	97,6	97,5	2,4	2,5	–	–	49,3	14,2	44,1	62,4	6,6	23,4

В окремих випадках навіть фіксувались володіння деякими студентами уміннями визначати стан сформованості соціального здоров'я особистості. Наявність вже на початку навчання у вищій школі хоча й незначного відсотка майбутніх учителів які продемонстрували зазначені уміння свідчить про ту малочисельну кількість студентів які ще до початку вступу у ВНЗ проявляли цікавість в контексті майбутньої професії й намагаються оволодіти певними знаннями та уміннями в ракурсі заздалегеть обраної спеціальності. Разом тим, як і очікувалось, жодний зі студентів обох груп на етапі вихідного контролю не відзначився високим рівнем практичної готовності. Таким чином, підводячи підсумок стислого опису результатів констатувального експерименту зазначемо, що між контрольною та експериментальною групами на етапі вихідного контролю помітних відмінностей в контексті рівня сформованості професійної готовності до виховання соціально здорових підлітків за критерієм – практична готовність не було встановлено.

Аналіз даних отриманих нами дпних після закінчення формувального експеримента переконали нас у зворотньому. В даному випадку ми перейдемо одразу до опису узагальнених даних за свіми показниками критерію. Як видно з таблиці (Таблиця 4.4) після завершення формувального експерименту діапазон розходжень відносно стану практичної готовності студентів між контрольною та експериментальною групами суттєво змінився. Особливо помітні такі зміни стосовно високого рівня, що становило різницю у 35,1 % (49,3 % - контрольна група; 14,2 % - експериментальна група) на користь експериментальної групи. В котре наголосимо, що наявність більш ніж у чотирнадцяти відсотків майбутніх учителів експериментальної групи з низьким рівнем практичної готовності до виховання соціально здорових підлітків, ми не вважаємо бездоганим результатом. Гадаємо такий відсоток лише в котре засвідчу потребу подальшого удосконалення педагогічної системи підготовки студентів педагогічних спеціальностей до формування соціального здоров'я учнів основної школи. Разом з тим, вважаємо справедливо буде відзначити, що використання в практиці підготовки майбутніх учителів загальноприйнятих інтерактивних методів навчання (дидактичні ігри, аналіз проблемних ситуацій, кейс-метод, , метод рольового моделювання педагогічних ситуацій, метод проектування, мікрОВикладання, ділова гра тощо), впровадження авторських методів та прийомів навчання („колова підготовка”, „дешефрувальник”, „лабіринт”, „знайди відповідь на питання”, „імпрОВізація та передбачення подій”, „німе переконання”), застосування творчих завдань для аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів, а також використання можливостей педагогічної практики в зазначеному контексті все ж таки сприяли більш менш помітному зменшенню кількості студентів в яких відмічався низький рівень практичної готовності, принаймні порівняно з контрольною групою. Підтвердженням позитивних аспектів впровадженого нами змісту та дидактичних матеріалів може також слугувати наявність, з нашої точки зору, суттєвих переваг експериментальної групи над контрольною стосовно сформованості у

студентів високого рівня практичної готовності до зазначеного вище процесу. Так, якщо в контрольній групі чисельність таких студентів становили 6,6 %, то в експериментальній групі їх відмічалось більше двадцяти трьох відсотків (23,4 %). Майже на двадцять відсотків (18,3 %) переважала чисельність студентів експериментальної групи над контрольною, які в цілому оволоділи достатніми вміннями (набули середнього рівня практичної готовності) з виховання соціально здорових учнів (44,1 % - контрольна група; 62,4 % - експериментальна група).

Таким чином, хоча ми й не можемо бути повністю задоволені отриманими результатами після завершення формувального експерименту, принаймні в контексті наявності значної кількості студентів експериментальної групи в яких фіксувався низький рівень практичної готовності, все ж наявність помітних переваг експериментальної групи над контрольною, на наш погляд, може свідчити про виправданість впровадженої нами педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків.

Визначення професійної готовності майбутніх учителів до виховання соціальних підлітків за критерієм - психофізіологічна готовність також потребувала розробки рівнів психофізіологічної готовності студентів до здійснення зазначеного процесу (Таблиця 4.5).

Таблиця 4.5

Психофізіологічний критерій професійної готовності майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи

Рівні	Показники
I – високий	<ul style="list-style-type: none"> – у студента сформовано відчуття самовідданості по відношенню до кожної дитини, прагнення її глибокого розуміння, наявність уважності до її психічного та духовного стану, відмічається схильність проникати у внутрішній світ підлітка, відчувати його настрій, проблеми, спрямування. – студент здатний відгукуватись на переживання іншої людини, побачити проблему очима дитини, надати допомогу підліткові в будь якій ситуації, запропонувати необхідну підтримку, розділити її турботи та радощі, проявити чуйність тощо.

I – високий	– у студента чітко виражене стратегічне мислення в питаннях виховання соціально здорових учнів, має прояв стратегічного підходу до вирішення складних педагогічних ситуацій, побудови тактики і стратегії залучення до процесу формування соціального здоров'я підлітків інші соціальні інститути, в тому числі керівників громадського управління, засоби масової інформації тощо.
II – середній	– у студента загалом сформовано відчуття дитини, в цілому наявне прагнення розуміння її проблем, ситуативно проявляє уважність до психічного та духовного стану особистості підлітка. – студент стримано реагує на переживання іншої людини, намагається побачити проблему очима дитини, спроможний допомогти учневі у вирішенні життєвих труднощів. – у студента відмічаються ситуативні прояви стратегічного мислення в контексті майбутньої професійної діяльності, загалом намагається вибудовувати певні стратегічні напрямки щодо залучення до процесу формування соціального здоров'я підлітків різні соціальні інститути.
III – низький	– студент не проявляє належної уваги та співчуття до іншої людини, не прагне подивитись на проблему очима дитини, неохоче намагається допомогти учневі у вирішенні складних життєвих труднощів. – у студента відмічаються байдужість в контексті побудови стратегії в контексті виховання соціально здорових підлітків, стратегії залучення до процесу формування соціального здоров'я підлітків інші соціальні інститути.

Визначення рівнів психофізіологічної готовності майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи в свою чергу потребувало застосування комплексу методів дослідження (Табляця 4.6). Застосування комплексного підходу щодо використання методів дослідження в якості діагностичного інструментарія перш за все ми пояснюємо складністю встановлення рівня сформованості професійно важливих якостей визначених нами як принципово важливі для майбутнього педагога призначеного виховувати соціально здорових підлітків.

Особливо це стосується такої якості як стратегічне мислення. Так, якщо «емпатія», (якість яку ми визначили в рамках нашого дослідження як професійно важливу для майбутніх учителів в контексті виховання соціально здорових підлітків) більш реально дослідити, наприклад, за допомогою відповідно розроблених та перевірених практикою тестів, а також додаткових методів дослідження, то наступний показник психофізіологічної готовності (професійно важлива якість «стратегічне мислення») встановити значно

важче. Принаймні в доступній нам джерельній базі ми не виявили конкретних тестів чи методик для її визначення.

Таблиця 4.6

**Діагностичний інструментарій для визначення рівня професійної
готовності майбутніх учителів до виховання соціально здорових
підлітків (за критерієм - психофізіологічна готовність)**

Я кість	Діагност ичний інструментарій	Я кість	Діагностичний інструментарій
<i>Емпатія</i>	<i>Основні</i>	<i>Стратегічне мислення</i>	<i>Основні</i>
	<ul style="list-style-type: none"> – тестування на визначення емпатії; – спостереження викладачів. 		<ul style="list-style-type: none"> – тест на визначення типу мислення і креативності (по методу Дж. Брунера) – тест на відношення до ризику; – опитувальник нервово- психічної напруги за (Немчін Т.А.).
	<i>Допоміжні</i>		<i>Допоміжні</i>
	<ul style="list-style-type: none"> – спостереження методистів з практики. 		<ul style="list-style-type: none"> – спостереження (викладачів, експертів, методистів з практики).

Враховуючи вищезазначене встановлення рівня сформованості психофізіологічної готовності студентів до виховання соціально здорових учнів за показником (стратегічне мислення), особливо важливо було здійснювати за допомогою сукупності відповідних методів дослідження. Зауважемо, що як по відношення до першого показника (професійно важлива якість «емпатія») так і стовно другого показника психофізіологічного критерію нами було визначено основний та допоміжний діагностичний інструментарій. В якості основного діагностичного інструментарію за другим показником (стратегічне мислення) даного критерію було обрані такі методи дослідження як: тест на визначення типу мислення і креативності (по методу Дж. Брунера); тест на відношення до особистості ризику; нервово-психічної напруги за (Т.А. Немчін) (Додатки Г.1, Г.2, Г.3). В якості допоміжних

методів дослідження використовувалось спостереження викладачів, експертів та методистів з практики.

Прагнучи обґрунтувати потребу саме у вищезазначених методах дослідження, зауважемо, що при їх підборі ми перш за все виходили з того, що стратегічне мислення (по відношенню до вчителя) вміщує в собі креативне мислення, наявність задтності до розумного ризику, а також нервово-психічної стійкості майбутнього педагога. Специфіка даного підрозділу, а також встановленні обмеження щодо написання дисертаційних робіт, нам не дозволяють детально обґрунтувати потребу у кожному з визначених нами складових стратегічного мислення. Між тим, зауважемо, що саме за допомогою використання зазначеного вище діагностичного інструментарію в комплексному вигляді, принаймні на наш погляд, з'являється можливість більш менш об'єктивно встановити наявність у студентів досліджуємої професійно важливої якості та визначити ступінь її сформованості на тому чи іншому етапах підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ.

Зазначений вище опис діагностичного інструментарію нарешті дозволяє нам безпосередньо перейти до аналізу отриманих результатів в ході експериментальної роботи. Як і у двох попередніх випадках (з критеріями науково-теоретична та практична готовність) перш за все звернемось до результатів (за критерієм – психофізіологічна готовність) які ми отримали на етапі констатувального експерименту (Таблиця 4.7).

За допомогою таблиці можна бачити, що на етапі констатувального експерименту суттєвих розбіжностей між контрольною та експериментальною групою не відмічалось. Це стосувалось як першого показника (професійно важлива якість «епатія») так й другого показника критерію психофізіологічна готовність (стратегічне мислення). Звертаючись до отриманих даних по кожному з вищезазначених показників окремо, доречно зауважити, що в обох групах (контрольна та експериментальна) в цілому кількість студентів у яких фіксувався високий рівень був не значний.

**Оцінка ефективності педагогічної системи професійної підготовки
майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків на
формульованому та констатувальному етапах експерименту
(за критерієм – психофізіологічна готовність)**

Показники (проф. важл. якості)	Констатувальний етап експерименту (%)						Формувальний етап експерименту (%)					
	Низький		Середній		Високий		Низький		Середній		Високий	
	К	Е	К	Е	К	Е	К	Е	К	Е	К	Е
Емпатія	53,6	55,0	37,8	35,9	8,6	9,1	20,2	12,4	65,7	67,7	14,1	19,9
Стратегічне мислення	59,6	58,6	34,6	36,2	5,8	5,2	49,6	21,2	42,9	62,2	7,5	16,6
Загалом	56,6	56,8	36,2	36,1	7,2	7,1	34,9	16,8	54,3	64,9	10,8	18,3

Переважавав середній та низький рівні як за першим так і за другим показником зазначеного критерію. Наявність наприклад, незначної кількості студентів (8,6 % - контрольна група; 9,1 % - експериментальна група) у який фіксувався високий рівень за першим показником («емпатія») і досить значна кількість студентів (53,6 % - контрольна група; 55,0 % - експериментальна група) в яких відповідно вказного показника відмічався низький рівень, нас неприємно здивувала, оскільки в якості респондентів були майбутні педагоги, для яких наявність чуйного ставлення до особистості має особливе значення. Між тим, спробувавши обґрунтувати встановлення саме таких даних ми знов звернули увагу на наявність у реальному світі сучасного дитинства досить великої кількості чинників які дуже негативно впливають на особистість взагалі та формування такої якості як «емпатія» зокрема. Серед них особливе місце займають зниження проявів моралі та духовності в суспільстві, систематична демонстрація з екранів телебачення насилля, знущань над людиною і т.д., що в кінцевому випадку впливає на вироблення в молодій людині бездуща, відсутність співпереживань тощо. Разом з тим, наявність вищезазначених даних спонукало нас до пошуку додаткових дидактичних розробок, в тому числі авторських методів та приймів навчання наприклад таких як „адвокат”, „врятуй товариша” та інших.

Аналіз результатів констатувального зрізу стосовно другого показника критерію – психофізіологічна готовність здивував нас менше, хоча й отримані дані були порівняно гірші за попередній показник. Так, кількість студентів які на етапі вихідного контролю продемонстрували високий рівень стратегічного мислення становила майже в двічі менше (5,8 % - контрольна група, 5,2 % - експериментальна група) ніж у випадку з першим показником. Також було встановлено більше студентів з низьким рівнем стратегічного мислення (59,6 % - контрольна група; 58,8 % - експериментальна група). Наявність такого становища також спонукала нас до пошуку форм, методів та прийомів навчання, які б тим чи іншим чином сприяли розвитку стратегічного мислення у студентів, особливо в контексті виховання у майбутній професійній діяльності соціально здорових підлітків. Розроблення форми оцінювання студентів умовно названої нами «дуель», яка цілком спрямована на розвиток стратегічного мислення, а також застосування на практичних заняттях таких методів і прийомів навчання як „передай знання іншому”, „імпрровізація та передбачення подій”, „лабіринт”, „дешефрувальник”, „провокація” та інші сприяли тому, що на етапі підсумкового контролю (після проведення формувального експерименту) констатувались вже більш суттєві відмінності між контрольною та експериментальною групами (відповідно рівні сформованості критерію – психофізіологічна готовність за вказаним показником) на користь останньої. Так, на етапі підсумкового контролю кількість студентів у експериментальній групі у яких фіксувався високий рівень стратегічного мислення (16,6 %) перевищувала більш ніж у двічі чисельність таких студентів в контрольній групі (7,5 %). В той час як на етапі констатувального експерименту вони були майже подібні. Подібне відмічалось й стосовно кількості студентів з низьким рівнем психофізіологічної готовності за вказаним показником. Після формувального експерименту кількість студентів в контрольній групі у яких відмічалась байдужість до побудови стратегії в контексті виховання

соціально здорових підлітків становила 49,6 %. В експериментальній групі таких студентів було зафіксовано в двічі менше (21,2 %).

Дещо менший діапазон розходжень між контрольною та експериментальною групами відмічався стосовно першого показника психофізіологічної готовності (професійно важлива якість «емпатія»). В даному випадку переваги експериментальної групи відповідно чисельності майбутніх учителів у яких було встановлено високий рівень за вказаним показником відмічались на рівні лише 5,8 % (14,1 % - контрольна група; 19,9 % експериментальна група). Разом з тим більш помітно відрізнялись результати стосовно кількості студентів в яких фіксувався низький рівень: 20,2 % студентів контрольної групи та 12,4 % майбутніх учителів експериментальної групи.

Цілком усвідомлюємо, що наявність майже тринадцяти відсотків студентів у яких відмічаються прояви не належної уваги та співчуття до іншої людини, відсутнє прагнення подивитись на проблему очима дитини, не достатньо виражене бажання допомогти учневі у вирішенні складних життєвих труднощів є не достатньо переконливими. Разом з тим, не можемо не враховувати, що у контрольній групі кількість таких студентів майже на вісім (7,8 %) відсотків вища.

Узагальнюючи отримані дані за двома показниками критерію - психофізіологічна готовність можемо констатувати наступне: кількість студентів експериментальної групи (18,3 %), які набули високого рівня за даним критерієм на етапі підсумкового контролю фіксувалась майже в двічі більше аніж в контрольній групі (10,8 %). Певним чином, можна відзначити незначні переваги й стосовно середнього рівня (54,3 % - контрольна група; 64,9 % - експериментальна група). Й майже в двічі менше студентів експериментальної групи (16,8 %), аніж в контрольній групі (34,9 %) було зафіксовано стосовно низького рівня сформованості психофізіологічної готовності студентів до зазначеного процесу, що в цілому свідчить про дієвість впровадженої нами педагогічної системи підготовки майбутніх

учителів до виховання соціально здорових підлітків.

Прагнучи встановити рівень професійної готовності майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків за останнім критерієм – психологічна готовність, а також здійснити аналіз отриманих результатів в динаміці як і в попередніх випадках, перш за все звернемось до розроблених нами рівнів готовності стосовно вказаного критерію (Таблиця 4.8) та відповідного діагностичного інструментарію.

Таблиця 4.8

Психологічний критерій професійної готовності майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи

Рівні	Показники
I – високий	<ul style="list-style-type: none"> – у студента яскраво виражена спрямованість на якісне виконання професійних обов'язків в контексті виховання соціально здорової молоді; – наявне прагнення до виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів; – відмічається чітке усвідомлення потреби подальшого професійного зростання в питанні формування соціального здоров'я учнів; – при найменшій можливості проявляє активність у поповненні знань, удосконаленні умінь та набутті навичок в контексті виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових підлітків; – відмічаються систематичні прояви пошуку інноваційних підходів до вирішення складних виховних ситуацій, що позитивно впливають на процес формування соціального здоров'я учнів основої школи.
II – середній	<ul style="list-style-type: none"> – у студента в цілому фіксується спрямованість на якісне виконання професійних обов'язків в контексті виховання соціально здорової молоді; – відмічається стриманий потяг до виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів; – загалом усвідомлює потребу подальшого професійного зростання в питанні формування соціального здоров'я учнів; – відмічаються ситуативні прояви пошуку інноваційних підходів в контексті вирішення складних виховних ситуацій, що позитивно впливають на процес формування соціального здоров'я учнів основої школи.
III – низький	<ul style="list-style-type: none"> – у студента слабо розвинута спрямованість на якісне виконання професійних обов'язків в контексті виховання соціально здорової молоді; – рідко проявляє інтерес до виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів; – частіше не усвідомлює потребу подальшого професійного зростання в питанні формування соціального здоров'я учнів; – не проявляє бажання щодо пошуку інноваційних підходів в питаннях формування соціального здоров'я учнів основої школи в цілому.

Вище ми вже наголошували на потребі комплексного підходу (з використанням сукупності методів дослідження) при визначенні рівня професійної готовності майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків. Специфіка критерію - психологічна готовність також спонукала нас до зазначеного вище підходу. У зв'язку з цим, нами було розроблено діагностичний інструментарій який складався з основних та додаткових методів психолого-педагогічних досліджень (Таблиця 4.9).

Таблиця 4.9

**Діагностичний інструментарій для визначення рівня професійної
готовності майбутніх учителів до виховання соціально здорових
підлітків (за критерієм - психологічна готовність)**

Показник	Діагностичний інструментарій	Показник	Діагностичний інструментарій
I – показник	<i>Основні</i> – методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокіч); – анкета для виявлення в студентів мотивації до виховання соціально здорових підлітків.	II – показник	<i>Основні</i> – шкала оцінки потреби в досягненні; опитувальник потреби у досягненнях Ю.Б. Орлова; – опитувальник упевненості в собі (Рейзас); – анкета для визначення усвідомлення потреби подальшого професійного зростання в питанні формування соціального здоров'я учнів.
	<i>Допоміжні</i> – спостереження викладачів, експертів, методистів з практики.		<i>Допоміжні</i> – спостереження викладачів, експертів, методистів з практики.

Як видно з таблиці для визначення першого показника психологічної готовності майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи (наявність у студентів мотивації до виховання соціально здорових підлітків) в якості основних методів дослідження було обрано методику «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча, а також анкетування на виявлення в студентів мотивації до виховання соціально здорових підлітків. (додатки Д.1, Д.2). З сукупності існуючих емпіричних методів дослідження в якості допоміжних було обрано педагогічне спостереження.

Другий показник зазначеного критерію (усвідомлення потреби подальшого професійного зростання в питанні формування соціального здоров'я учнів) визначався за допомогою таких методів дослідження як: шкала оцінки потреби в досягненні; опитувальник потреби у досягненнях Ю.Б. Орлова; опитувальник упевненості в собі (Рейзас); анкета для визначення усвідомлення потреби подальшого професійного зростання в питанні формування соціального здоров'я учнів (додатки Ж.1, Ж.2, Ж.3, Ж.4). Таким чином, вищезазначені методи дослідження було обрано як основні. Як і у випадку з першим показником даного критерію спостереження слугувало в якості додаткового діагностичного інструментарію.

Використання зазначеного вище діагностичного інструментарія дозволило встановити, що на етапі констатувального експерименту за критерієм – психолгічна готовність між контрольною та експериментальною групою відмінності фіксувалися не суттєві. Як видно з таблиці (Таблиця 4.10) лише 3,7 % студентів контрольної групи та 4,1 % респондентів експериментальної групи на початку експерименту мали високий рівень мотивації щодо виховання у майбутній професійній діяльності соціально здорового підростаючого покоління. Переважна ж більшість майбутніх учителів в обох групах (71,5 % - контрольна група; 72,7 % - експериментальна група) не проявляли інтересу до виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів. Майже подібні дані ми отримали й стосовно другого показника зазначеного критерію. Натомість після формування експерименту різниця між контрольною та експериментальною групами стосовно рівнів сформованості психологічної готовності майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків суттєво збільшилась.

**Оцінка ефективності педагогічної системи професійної підготовки
майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків на
формульованому та констатувальному етапах експерименту**

(за критерієм – психологічна готовність)

Показники	Констатувальний етап експерименту (%)						Формувальний етап експерименту (%)					
	Низький		Середній		Високий		Низький		Середній		Високий	
	К	Е	К	Е	К	Е	К	Е	К	Е	К	Е
I - показник	71,5	72,7	24,8	23,2	3,7	4,1	35,1	6,1	57,1	61,8	7,8	32,1
II - показник	71,8	73,2	24,7	22,9	3,5	3,9	35,5	4,7	58,2	62,7	6,3	32,6
Загалом	71,6	72,9	24,8	23,1	3,6	4,0	35,2	5,3	57,7	62,3	7,1	32,4

Так, якщо за першим показником різниця між контрольною і експериментальною групою відповідно високого рівня становила лише 0,4 % на користь останньої, то на етапі підсумкового контролю вона становила 24,3 % (7,8 % - контрольна група; 32,1 % - експериментальна група). Суттєві розходження можемо констатувати й стосовно низького рівня. Так, після формульованого експерименту в контрольній групі налічувалось 35,1 % майбутніх учителів які не проявляли інтерес до питань виховання соціально здорових учнів. В експериментальній групі чисельність таких студентів становила лише 6,1 %, що на 29 % менше ніж в контрольній групі.

Помітні розходження також констатуємо стосовно другого показника критерію – психологічна готовність. Якщо в контрольній групі на етапі підсумкового контролю високого рівня спромоглися 6,3 % студентів, то в експериментальній групі 32,6 % майбутніх учителів чітко усвідомлювали потребу подальшого професійного зростання в питанні формування соціального здоров'я учнів. У незначній чисельності студентів експериментальної групи (4,7 %) було встановлено низький рівень за вказаним показником. В той час як в контрольній групі 35,5 % майбутніх учителів не проявляли жодного бажання постійного професійного зростання в питаннях виховання соціально здорових підлітків.

Таким чином, наявність незначної кількості студентів експериментальної групи у яких відмічався низький рівень прагнення удосконалення в контексті виховання соціально здорових учнів свідчить про наявний потенціал більшості майбутніх учителів щодо подальшого зростання, зокрема у майбутній професійній діяльності в сфері формування високого рівня соціального здоров'я учнів основної школи, що відбиватиметься в подальшому забезпеченні їх науково-теоретичної, практичної та психофізіологічної готовності до зазначеного процесу.

Очевидно, що впровадження до навчальної дисципліни „Вступ до фаху”, що спрямована на розкриття значущості професії педагога у формування соціального здоров'я підлітків, відповідна тематика спецкурсів в їх комплексному, послідовному та систематичному вигляді, використання комплексу інтерактивних форм та методів навчання перевірених практикою вищої школи, а також впровадження в практику підготовки майбутніх учителів авторських методів та прийомів навчання („навчаємось дискутувати”, „колова підготовка”, „провокація”, „інтелектуальна розминка з м'ячем”, „естафета”, „переконай песиміста”) сприяли підвищенню рівня психологічної готовності студентів до виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових підлітків. Як анонсувалось вище для більш обґрунтованого опису достовірності отриманих результатів нами також використовувались порівняно складніші методи математичної статистики. Так, для порівняння частотних розподілів експериментальних та контрольних груп майбутніх учителів на констатувальному та формувальному етапах експерименту ми також скористалися критерієм Пірсона χ^2 , який дозволяє зіставити два емпіричні розподіли та зробити висновок про те, чи узгоджуються вони між собою [371; 438].

Критерій Пірсона χ^2 обчислюється за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^l \frac{(N_{ij} - N_{ij}^0)^2}{N_{ij}^0},$$

де N_{ij} - емпірична частота,

N_{ij}^0 — теоретична частота, що обчислюється як

$$N_{ij}^0 = \frac{1}{N} N(x_i)N(y_j),$$

$N(x_i)$ — маргінали (підсумки) по X , $N(y_j)$ — по Y ,

N — загальна кількість об'єктів,

k — число рядків таблиці,

l — число стовбців.

Величина $f = (k - 1)(l - 1)$ називається числом ступенів свободи кореляційної таблиці.

Критичне значення критерію Пірсона χ_0^2 ($f=2, p \leq 0,05$) дорівнює 5,99; критичне значення критерію Пірсона χ_0^2 ($f=2, p \leq 0,01$) дорівнює 9,21; критичне значення критерію Пірсона χ_0^2 ($f=2, p \leq 0,001$) дорівнює 13,81.

Результати розрахунків наведено у таблицях 4.11 – 4.14, вихідні дані у таблицях 4.2; 4.4; 4.7; 4.10.

При порівнянні контрольної і експериментальної групи на констатувальному етапі для усіх блоків науково-теоретичної готовності емпіричне значення критерію $\chi^2_{\text{емп}}$ менше критичного значення 5,99, отже відмінності між розподілами контрольних та експериментальних груп до експерименту незначущі ($p > 0,05$).

Таблиця 4.11

Порівняння розподілів контрольних та експериментальних груп майбутніх учителів за рівнями сформованості науково-теоретичної готовності до виховання соціально здорових підлітків на формувальному та констатувальному етапах експерименту за критерієм Пірсона χ^2

Показники	Емпіричне значення критерію Пірсона χ^2 при порівнянні контрольної та експериментальної групи на констатувальному етапі	Емпіричне значення критерію Пірсона χ^2 при порівнянні контрольної та експериментальної групи на формувальному етапі
I – блок	1,384	102,720
II – блок	0,554	113,433
III – блок	0,226	115,168
III – блок	0,245	102,314
Загалом	0,547	106,291

На формувальному етапі при порівнянні контрольної і експериментальної групи емпіричне значення критерію χ^2 перевищує критичне значення 13,81, отже відмінності між розподілами контрольних та експериментальних груп після експерименту статистично значущі на рівні $p < 0,001$.

Таблиця 4.12

Порівняння розподілів контрольних та експериментальних груп майбутніх учителів за рівнями сформованості практичної готовності до виховання соціально здорових підлітків на формувальному та констатувальному етапах експерименту за критерієм Пірсона χ^2

Показники (професійні уміння)	Емпіричне значення критерію Пірсона χ^2 при порівнянні контрольної та експериментальної групи на констатувальному етапі	Емпіричне значення критерію Пірсона χ^2 при порівнянні контрольної та експериментальної групи на формувальному етапі
Гностичні	0,627	123,481
Проективні	2,075	139,380
Конструктивні	0,408	139,203
Організаційні	0,586	164,894
Комунікативні	0,540	35,779
Загалом	0,267	114,252

Що стосується практичної готовності, то ми не спостерігаємо відмінностей між контрольною та експериментальною групою на констатувальному етапі експерименту ($p > 0,05$), та навпаки, на формувальному етапі при порівнянні контрольної і експериментальної групи відмінності між розподілами контрольних та експериментальних груп після експерименту статистично значущі ($p < 0,001$).

При порівнянні розподілів контрольної та експериментальної групи за рівнями психологічної готовності ми не отримали відмінностей між контрольною та експериментальною групою на констатувальному етапі експерименту ($p > 0,05$), та отримали статистично значущі відмінності на формувальному етапі ($p < 0,001$).

**Порівняння розподілів контрольних та експериментальних груп
майбутніх учителів за рівнями сформованості психологічної готовності
до виховання соціально здорових підлітків на констатувальному та
формульовальному етапах експерименту за критерієм Пірсона χ^2**

Показники	Емпіричне значення критерію Пірсона χ^2 при порівнянні контрольної та експериментальної групи на констатувальному етапі	Емпіричне значення критерію Пірсона χ^2 при порівнянні контрольної та експериментальної групи на формульовальному етапі
I - показник	0,289	126,177
II - показник	0,388	147,291
Загалом	0,316	136,177

Аналіз таблиці 4.14 свідчить про статистично незначущу різницю між розподілами експериментальної та контрольної групи за рівнями психофізіологічної готовності на констатувальному етапі експерименту ($p > 0,05$) та статистично значущими відмінностями на формульовальному етапі.

Для порівняння результатів констатувального та формульовального експериментів ми використовували також λ -критерій Колмогорова-Смірнова [1]. Критерій дозволяє зіставити два емпіричні розподіли та зробити висновок про те, чи узгоджуються вони між собою. Наведемо короткі відомості щодо розрахунків за цим критерієм.

Таблиця 4.14

**Порівняння розподілів контрольних та експериментальних груп
майбутніх учителів за рівнями сформованості психофізіологічної
готовності до виховання соціально здорових підлітків на
констатувальному та формульовальному етапах експерименту
за критерієм Пірсона χ^2**

Показники	Емпіричне значення критерію Пірсона χ^2 при порівнянні контрольної та експериментальної групи на констатувальному етапі	Емпіричне значення критерію Пірсона χ^2 при порівнянні контрольної та експериментальної групи на формульовальному етапі
I - показник	0,268	10,105
II - показник	0,250	64,842
Загалом	0,003	32,823

Критерій λ Колмогорова-Смірнова [2, с. 142-152] призначений для зіставлення двох розподілів:

1) емпіричного з теоретичним, наприклад, рівномірним або нормальним;

2) одного емпіричного розподілу з іншими емпіричним розподілом.

Критерій дозволяє знайти точку, в якій сума накопичених розбіжностей між двома розподілами є найбільшою, і оцінити достовірність цієї розбіжності.

Якщо в методі χ^2 зіставляються частоти двох розподілів окремо за кожним розрядом, то тут зіставляються спочатку частоти за першим розрядом, потім за сумою першого і другого розрядів, потім за сумою першого, другого і третього розрядів і так далі. Таким чином, ми зіставляємо кожного разу накопичені до даного розряду частоти.

Якщо відмінності між двома розподілами істотні, то в якийсь момент різниця накопичених частот досягне критичного значення, і ми зможемо визнати відмінності статистично достовірними. Гіпотези, що перевіряються: H_0 : відмінності між двома розподілами недостовірні; H_1 : відмінності між двома розподілами достовірні.

Опишемо алгоритм розрахунку критерію λ при зіставленні двох емпіричних розподілів [2].

1. Занести в таблицю найменування розрядів ознаки (перший стовпець) і відповідні їм емпіричні частоти, отримані в розподілі 1 (другий стовпець) і в розподілі 2 (третій стовпець).

2. Підрахувати емпіричні частоти по кожному розряду для розподілу 1 за формулою:

$$f^*e = fe/n1$$

де fe - емпірична частота в даному розряді;

n_1 - кількість спостережень у вибірці. Занести емпіричні частоти розподілу 1 в четвертий стовпець.

3. Підрахувати емпіричні частоти за кожним розрядом для розподілу 2 за формулою:

$$f^*e = fe/n_2$$

де fe - емпірична частота в даному розряді;

n_2 - кількість спостережень в 2-ій вибірці.

Занести емпіричні частоти розподілу 2 в п'ятий стовпець таблиці.

4. Підрахувати накопичені емпіричні частоти для розподілу 1 за формулою:

$$\Sigma f^*_i = \Sigma f^*_{i-1} + f^*_i$$

де Σf^*_{i-1} - частість, накопичена на попередніх розрядах;

i - порядковий номер розряду;

f^*_i - частість даного розряду.

Отримані результати записати в шостий стовпець.

5. Підрахувати накопичені емпіричні частоти для розподілу 2 за той самою

формулою і записати результат в сьомий стовпець.

6. Підрахувати різницю між накопиченими частостями за кожним розрядом. Записати у восьмому стовпцю абсолютні величини різниці, без їх знаку. Позначити їх як d .

7. Визначити по восьмому стовпцю найбільшу абсолютну величину різниці d_{max}

8. Підрахувати значення критерію за формулою:

$$\lambda = d_{max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

де n_1 - кількість спостережень в першій вибірці;

n_2 - кількість спостережень в другій вибірці.

9. За табл. XI Додатка 1 [2] визначити, якому рівню статистичної значущості відповідає набуте значення λ .

Якщо $\lambda_{\text{емп}} \geq 1,36$, відмінності між розподілами достовірні на рівні $p < 0,05$. Якщо $\lambda_{\text{емп}} \geq 1,63$, відмінності між розподілами достовірні на рівні $p < 0,01$.

Вихідні дані для розрахунків наведено у таблицях 4.2; 4.4; 4.7; 4.10, результати розрахунків за описаним вище алгоритмом – у таблицях 4.15 –4.18.

Таблиця 4.15

Порівняння розподілів контрольних та експериментальних груп майбутніх учителів за рівнями сформованості науково-теоретичної готовності до виховання соціально здорових підлітків на констатувальному та формуальному етапах експерименту за критерієм λ Колмогорова-Смирнова

Показники	Емпіричне значення критерію λ Колмогорова-Смирнова при порівнянні контрольної та експериментальної групи на констатувальному етапі	Емпіричне значення критерію λ Колмогорова-Смирнова при порівнянні контрольної та експериментальної групи на формуальному етапі
I – блок	0,215	4,142
II – блок	0,088	3,986
III – блок	0,030	4,515
III – блок	0,035	4,334
Загалом	0,083	4,225

Відтак, емпіричне значення критерію $\lambda_{\text{емп}}$ на констатувальному етапі менше критичного значення 1,36 для усіх блоків, отже відмінності між розподілами контрольних та експериментальних груп на констатувальному етапі статистично незначущі ($p > 0,05$).

Як бачимо, емпіричне значення критерію $\lambda_{\text{емп}}$ для усіх блоків на формуальному етапі перевищує критичне значення 1,63, отже відмінності між розподілами контрольних та експериментальних груп після експерименту значущі на рівні $p < 0,01$.

**Порівняння розподілів контрольних та експериментальних груп
майбутніх учителів за рівнями сформованості практичної готовності до
виховання соціально здорових підлітків на констатувальному та
формульовальному етапах експерименту за критерієм λ Колмогорова-
Смирнова**

Показники (професійні уміння)	Емпіричне значення критерію λ Колмогорова- Смирнова при порівнянні контрольної та експериментальної групи на констатувальному етапі	Емпіричне значення критерію λ Колмогорова- Смирнова при порівнянні контрольної та експериментальної групи на формульовальному етапі
Гностичні	0,049	4,822
Проективні	0,138	5,263
Конструктивні	0,029	5,303
Організаційні	0,032	5,888
Комунікативні	0,067	2,148
Загалом	0,024	4,684

Відтак, емпіричне значення критерію $\lambda_{\text{емп}}$ для усіх груп професійних умінь на констатувальному етапі менше критичного значення 1,36, отже відмінності між розподілами контрольних та експериментальних груп до експерименту статистично незначущі ($p > 0,05$).

Навпаки, емпіричне значення критерію $\lambda_{\text{емп}}$ для усіх груп професійних умінь на формульовальному етапі перевищує критичне значення 1,63, отже відмінності між розподілами контрольних та експериментальних груп після експерименту значущі на рівні $p < 0,01$.

Аналіз результатів розрахунків (табл. 4.17) свідчить про статистично незначущу розбіжність на рівні $p \leq 0,05$ між розподілами контрольної та експериментальної групи на констатувальному етапі експерименту за усіма показниками психологічної готовності (емпіричне значення λ Колмогорова-Смирнова не перевищує критичне 1,36).

Навпаки, у порівнянні розподілів контрольної та експериментальної групи на кінець експерименту, ми отримали значущі відмінності за усіма

показниками на рівні $p \leq 0,01$ (емпіричне значення λ Колмогорова-Смірнова перевищує критичне 1,63).

Таблиця 4.17

Порівняння розподілів контрольних та експериментальних груп майбутніх учителів за рівнями сформованості психологічної готовності до виховання соціально здорових підлітків на констатувальному та формувальному етапах експерименту за критерієм λ Колмогорова-Смирнова

Показники	Емпіричне значення критерію λ Колмогорова-Смирнова при порівнянні контрольної та експериментальної групи на констатувальному етапі	Емпіричне значення критерію λ Колмогорова-Смирнова при порівнянні контрольної та експериментальної групи на формувальному етапі
I - показник	0,157	3,871
II - показник	0,143	4,093
Загалом	0,167	3,981

Аналіз результатів розрахунків (табл. 4.18) свідчить про статистично незначущу розбіжність на рівні $p \leq 0,05$ між розподілами контрольної та експериментальної групи на констатувальному етапі експерименту за усіма показниками психофізіологічної готовності (емпіричне значення λ Колмогорова-Смірнова не перевищує критичне 1,36). Навпаки, у порівнянні контрольної та експериментальної групи на кінець експерименту, ми отримали значущі відмінності за усіма показниками на рівні $p \leq 0,01$ (емпіричне значення λ Колмогорова-Смірнова перевищує критичне 1,63).

Таким чином, констатуємо незначущі розбіжності між розподілами контрольних та експериментальних груп на констатувальному етапі за усіма видами готовності до виховання соціально здорових підлітків за критерієм λ Колмогорова-Смирнова), та значущі на рівні 0,01 відмінності між розподілами на формувальному етапі.

**Порівняння розподілів контрольних та експериментальних груп
майбутніх учителів за рівнями сформованості психофізіологічної
готовності до виховання соціально здорових підлітків на
констатувальному та формувальному етапах експерименту за
критерієм λ Колмогорова-Смирнова**

Показники	Емпіричне значення критерію λ Колмогорова-Смирнова при порівнянні контрольної та експериментальної групи на констатувальному етапі	Емпіричне значення критерію λ Колмогорова-Смирнова при порівнянні контрольної та експериментальної групи на формувальному етапі
I - показник	0,099	1,030
II - показник	0,011	3,766
Загалом	0,035	2,410

Отже, результати опрацювання експериментальних даних методами математичної статистики свідчать про ефективність розробленої педагогічної системи формування готовності майбутніх вчителів до виховання соціально здорових підлітків. Наочно порівняння результатів констатувального та формувального етапів експерименту за науково-теоретичним критерієм представлено на рис. 4.8 – 4.11.

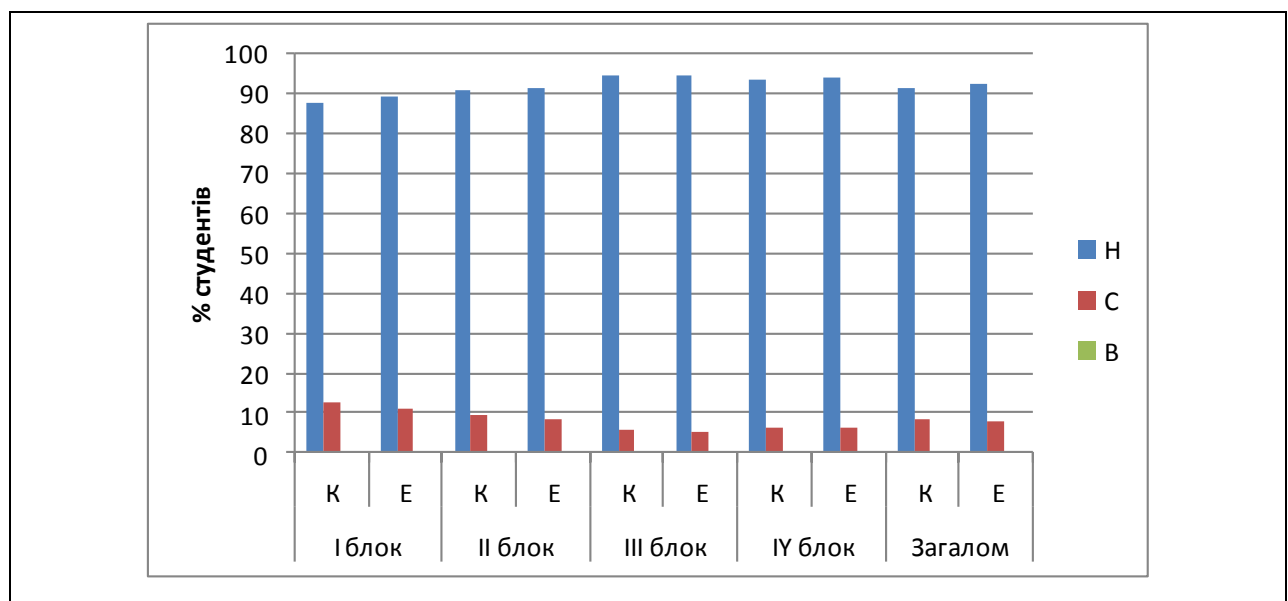
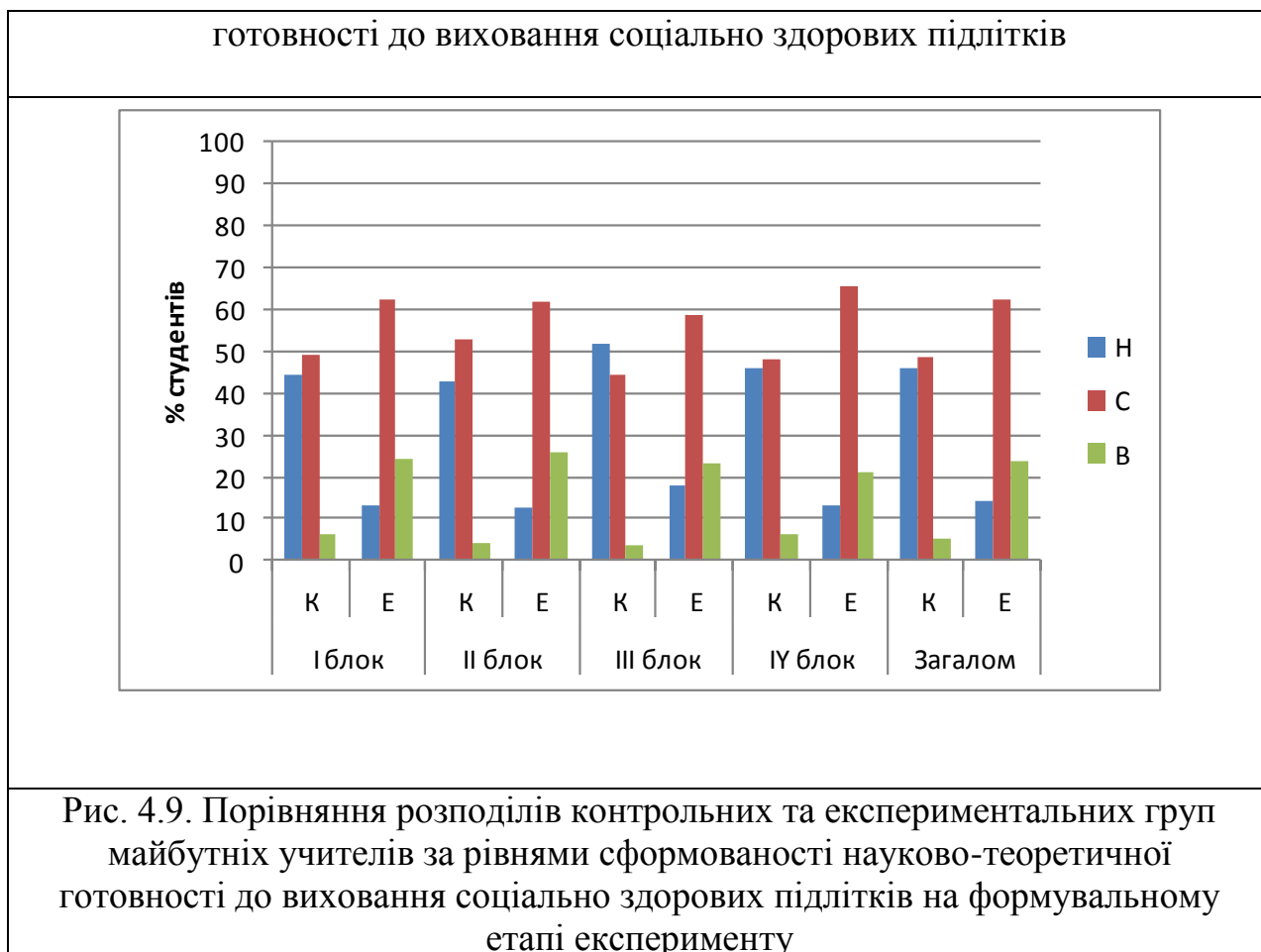


Рис. 4.8. Порівняння розподілів контрольних та експериментальних груп майбутніх учителів за рівнями сформованості науково-теоретичної



Ми також обчислили зважене середнє контрольних та експериментальних груп за критерієм науково-теоретичної готовності (табл. 4.19) та представили наочно (рис. 4.3; 4.4).

Таблиця 4.19

Зважене середнє контрольних та експериментальних груп за критерієм науково-теоретичної готовності

	Констатувальний етап				Формувальний етап			
	I блок	II блок	III блок	IV блок	I блок	II блок	III блок	IV блок
К	3,12	3,09	3,06	3,06	3,62	3,62	3,52	3,61
Е	3,11	3,09	3,05	3,06	4,11	4,13	4,05	4,08

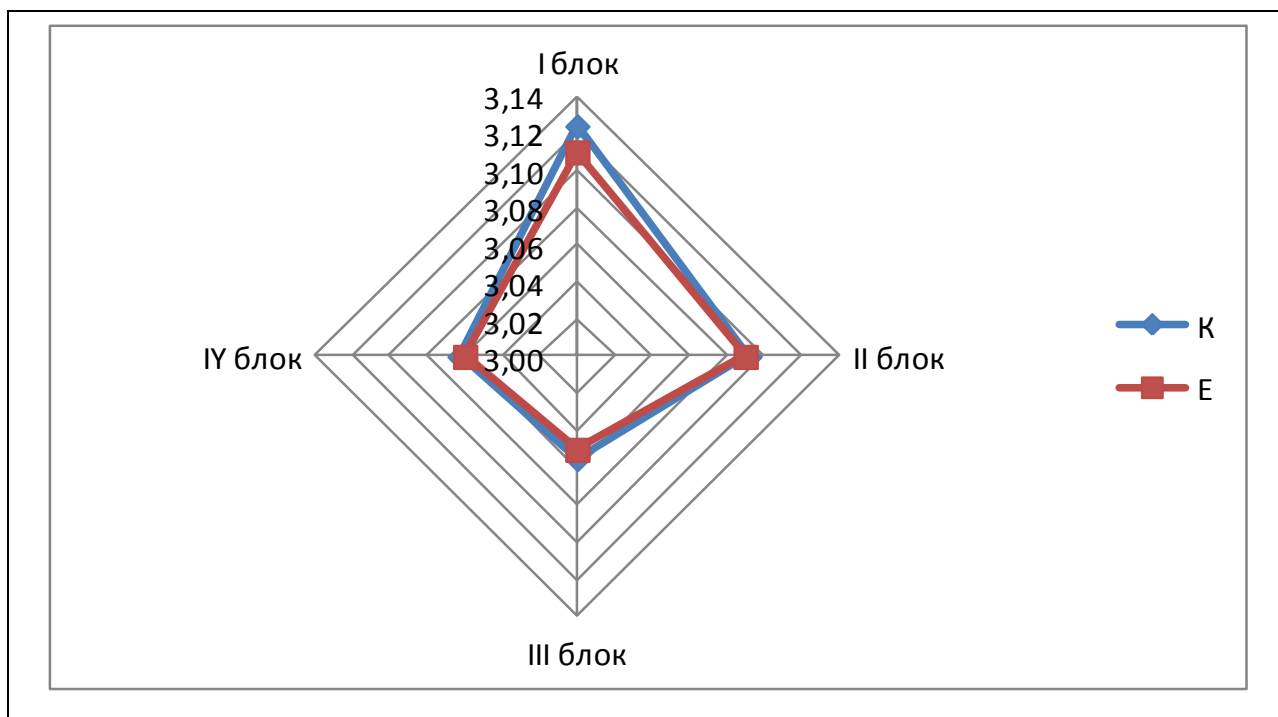


Рис.4.10. Порівняння контрольних та експериментальних груп за критерієм науково-теоретичної готовності на констатувальному етапі експерименту (зважене середнє)

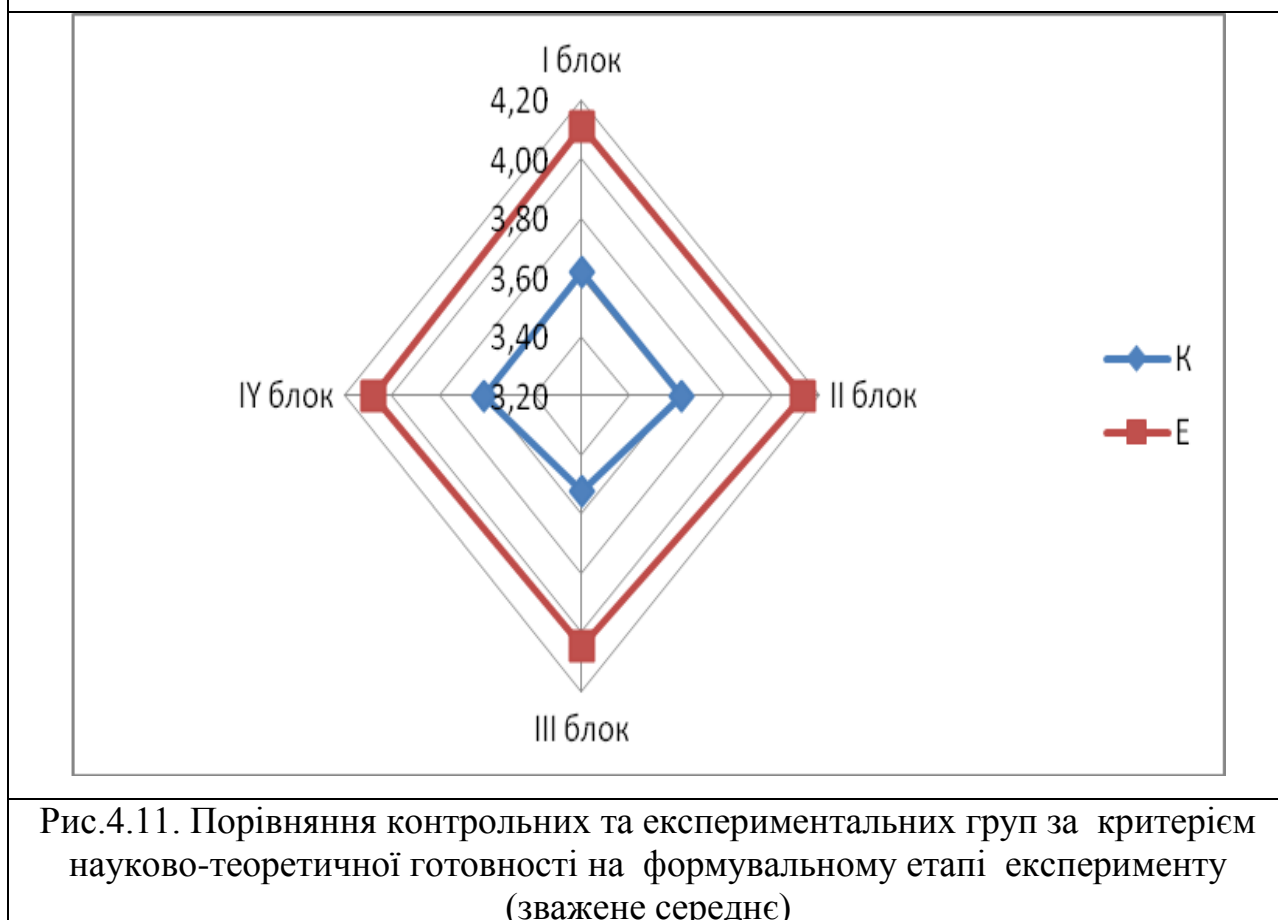


Рис.4.11. Порівняння контрольних та експериментальних груп за критерієм науково-теоретичної готовності на формувальному етапі експерименту (зважене середнє)

Результати констатувального та формувального етапів експерименту за практичним критерієм наочно представлено на рис. 4.12 - 4.15.

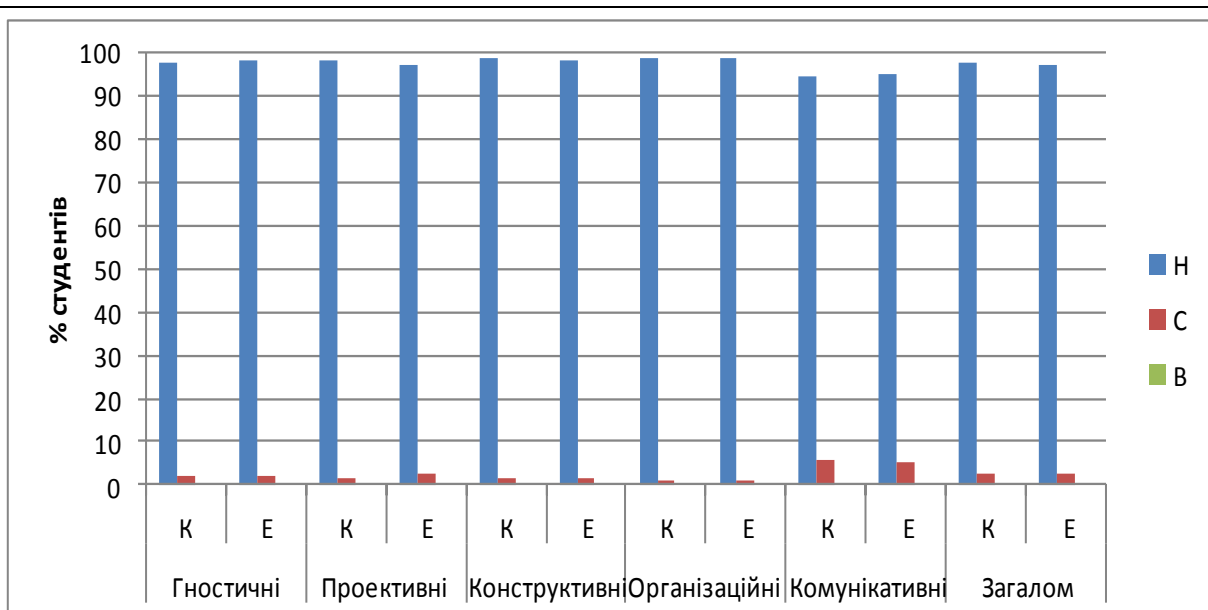


Рис.4.12. Порівняння розподілів контрольних та експериментальних груп майбутніх учителів за рівнями сформованості практичної готовності до виховання соціально здорових підлітків на констатувальному етапі експерименту

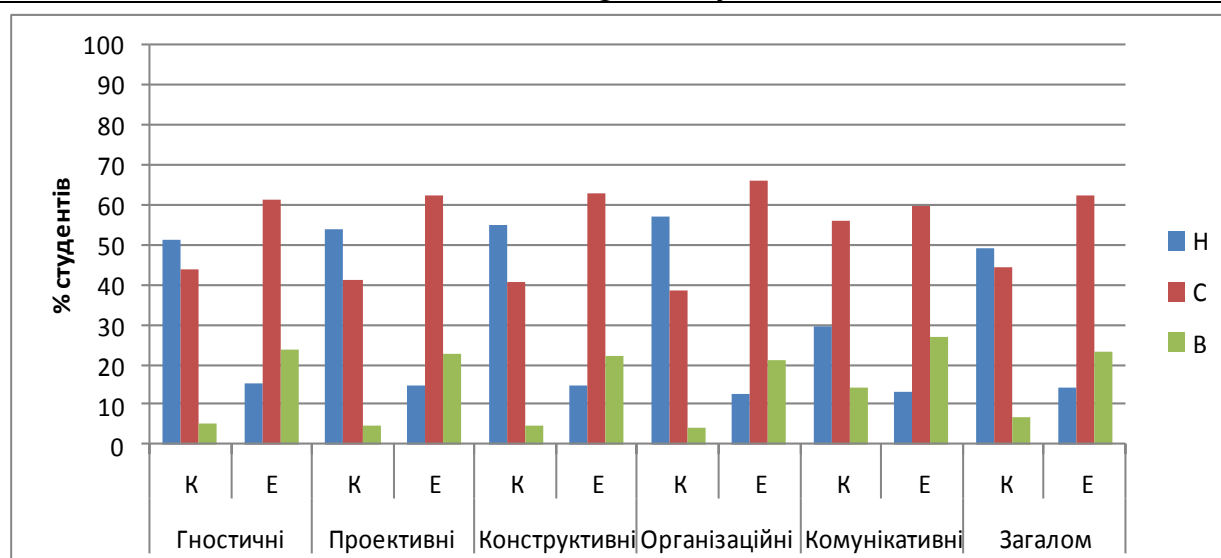


Рис. 4.13. Порівняння розподілів контрольних та експериментальних груп майбутніх учителів за рівнями сформованості практичної готовності до виховання соціально здорових підлітків на формувальному етапі експерименту

Ми також обчислили зважене середнє контрольних та експериментальних груп за практичним критерієм (табл. 4.20) та представили наочно (рис. 4.14 - 4.15).

Таблиця 4.20

**Порівняння контрольних та експериментальних груп за критерієм
практичної готовності
на констатувальному та формувальному етапах експерименту
(зважене середнє)**

	Констатувальний етап					Гностичні	Проективні
	Гностичні	Проективні	Конструктивні	Організаційні	Комунікативні		
К	3,02	3,02	3,01	3,01	3,06	3,54	3,51
Е	3,02	3,03	3,02	3,01	3,05	4,08	4,08

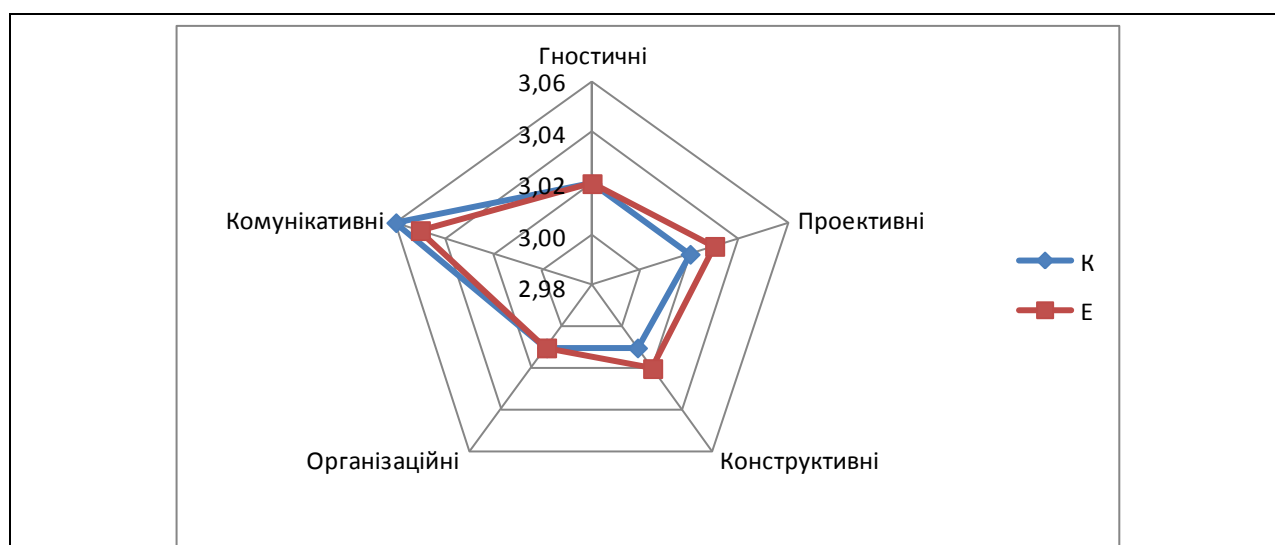


Рис. 4.14. Порівняння контрольних та експериментальних груп за критерієм практичної готовності на констатувальному етапі (зважене середнє)

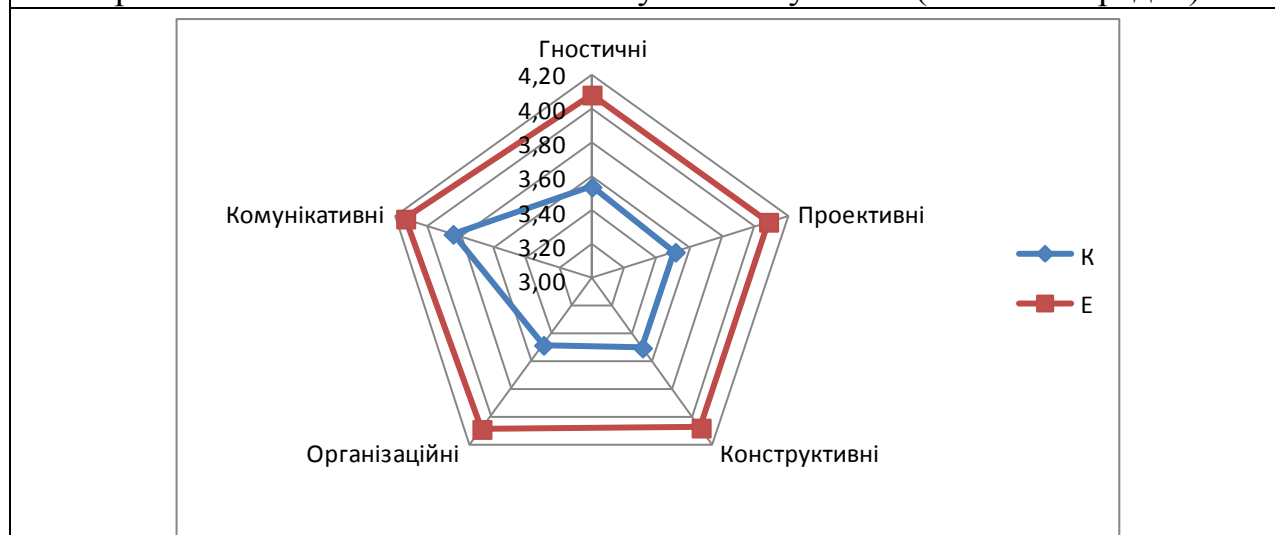


Рис. 4.15. Порівняння контрольних та експериментальних груп за критерієм практичної готовності на формуальному етапі (зважене середнє)

Результати констатувального та формувального етапів експерименту за критерієм психологічної готовності представлено на рис. 4.16 – 4.17.

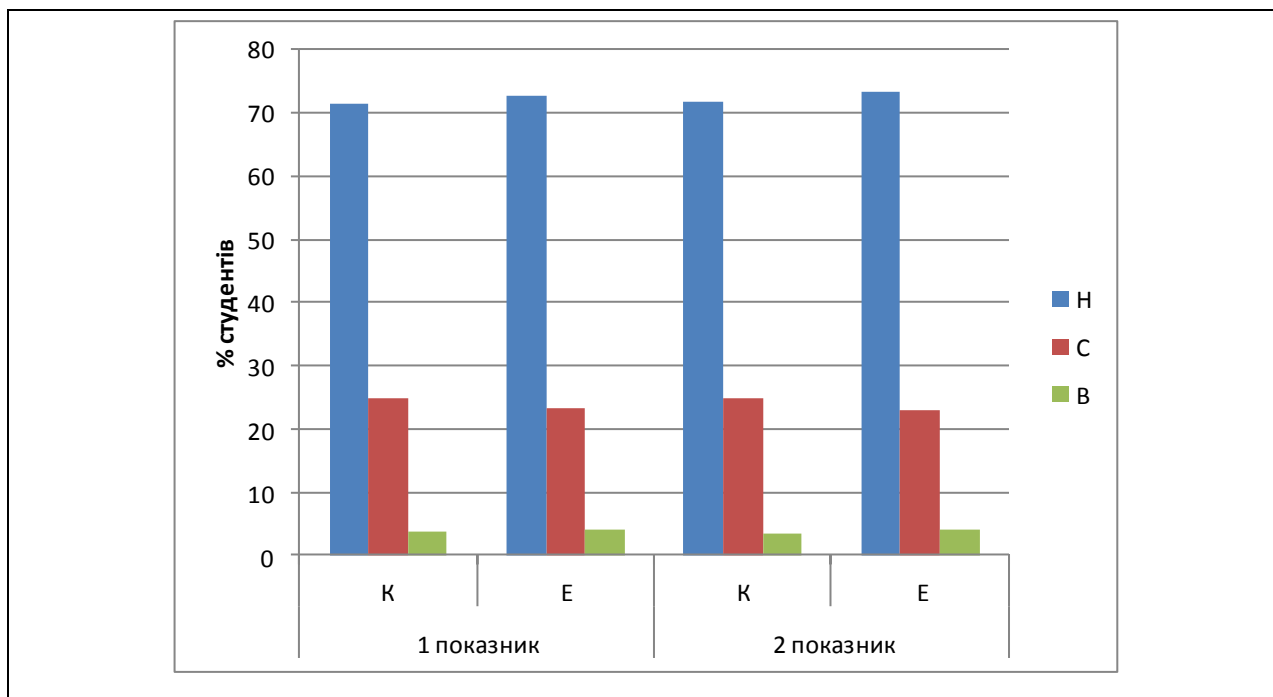


Рис. 4.16. Порівняння розподілів контрольних та експериментальних груп майбутніх учителів за рівнями сформованості психологічної готовності до виховання соціально здорових підлітків на констатувальному етапі експерименту

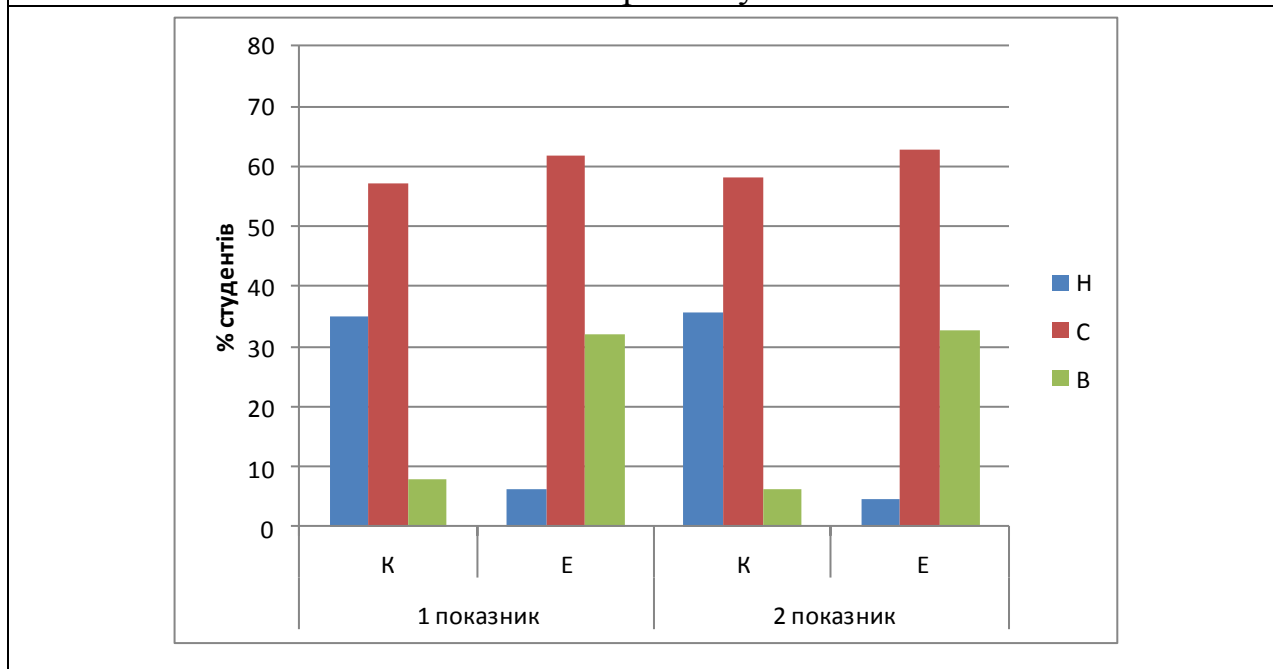


Рис. 4.17. Порівняння розподілів контрольних та експериментальних груп майбутніх учителів за рівнями сформованості психологічної готовності до виховання соціально здорових підлітків на формувальному етапі експерименту

Результати констатувального та формувального етапів експерименту щодо формування психофізіологічної готовності майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків представлено на рис. 4.18 – 4.19.

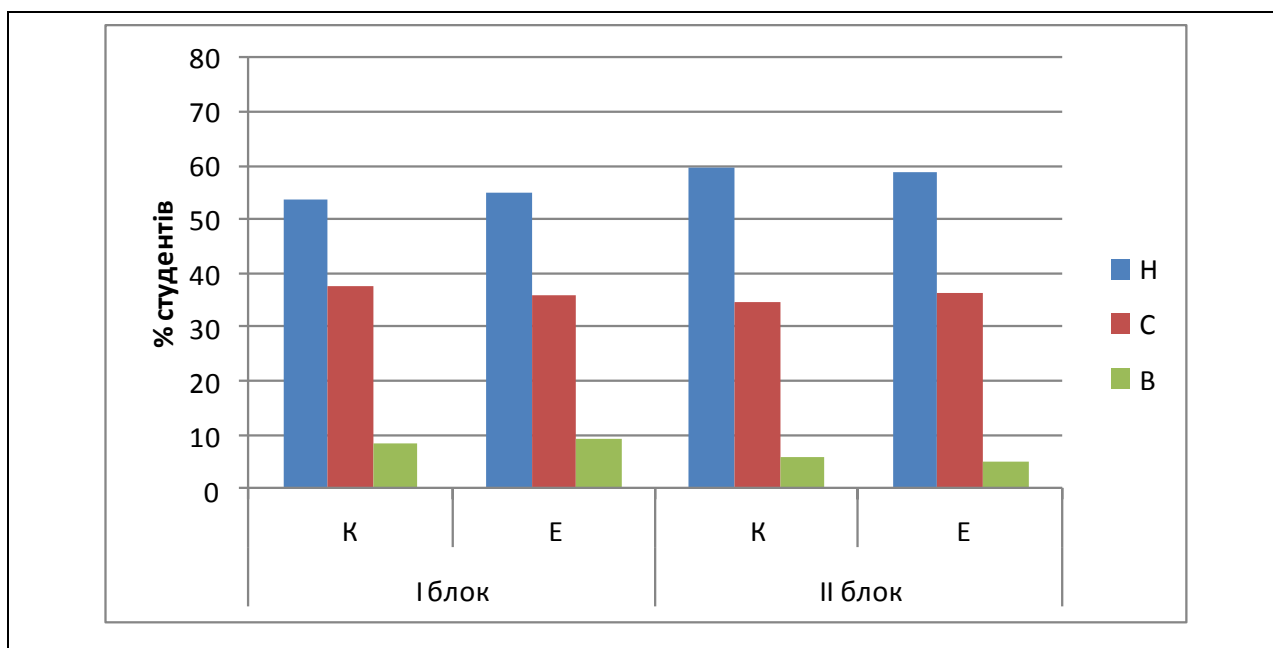


Рис. 4.18. Порівняння розподілів контрольних та експериментальних груп майбутніх учителів за рівнями сформованості психофізіологічної готовності до виховання соціально здорових підлітків на констатувальному етапі експерименту

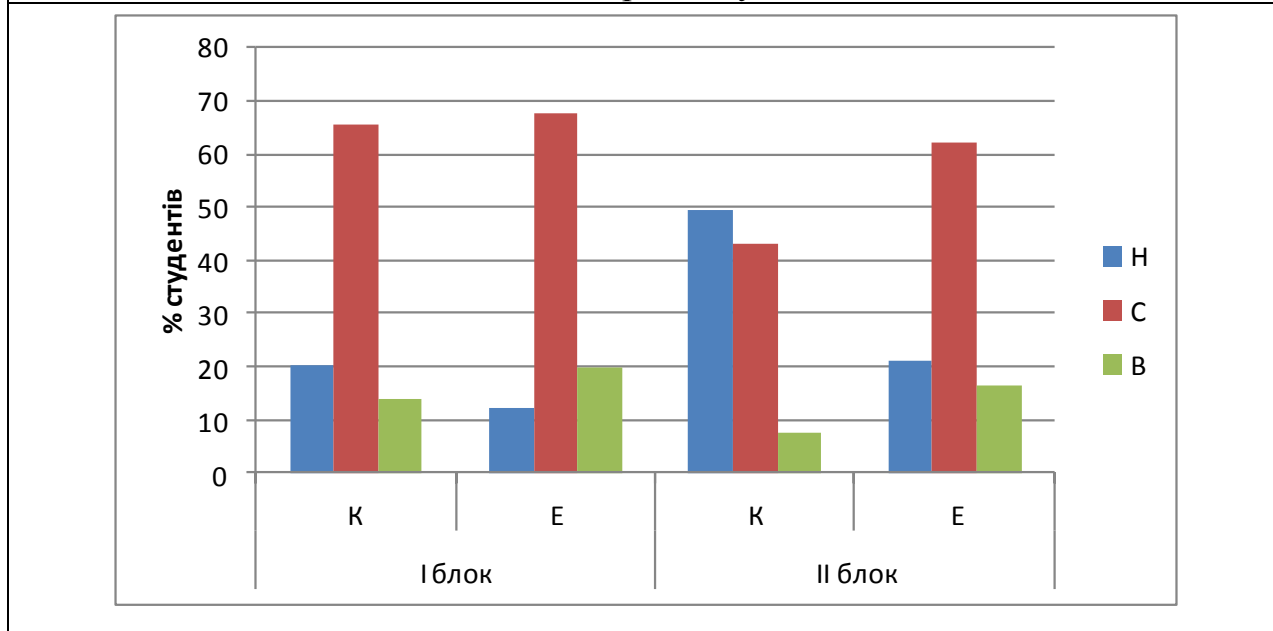


Рис. 4.19. Порівняння розподілів контрольних та експериментальних груп майбутніх учителів за рівнями сформованості психофізіологічної готовності до виховання соціально здорових підлітків на формувальному етапі експерименту

На рис. 4.20 – 4.21 представлено узагальнені дані розподілів контрольної та експериментальної групи за рівнями науково-теоретичної, практичної, психологічної та психофізіологічної готовності.

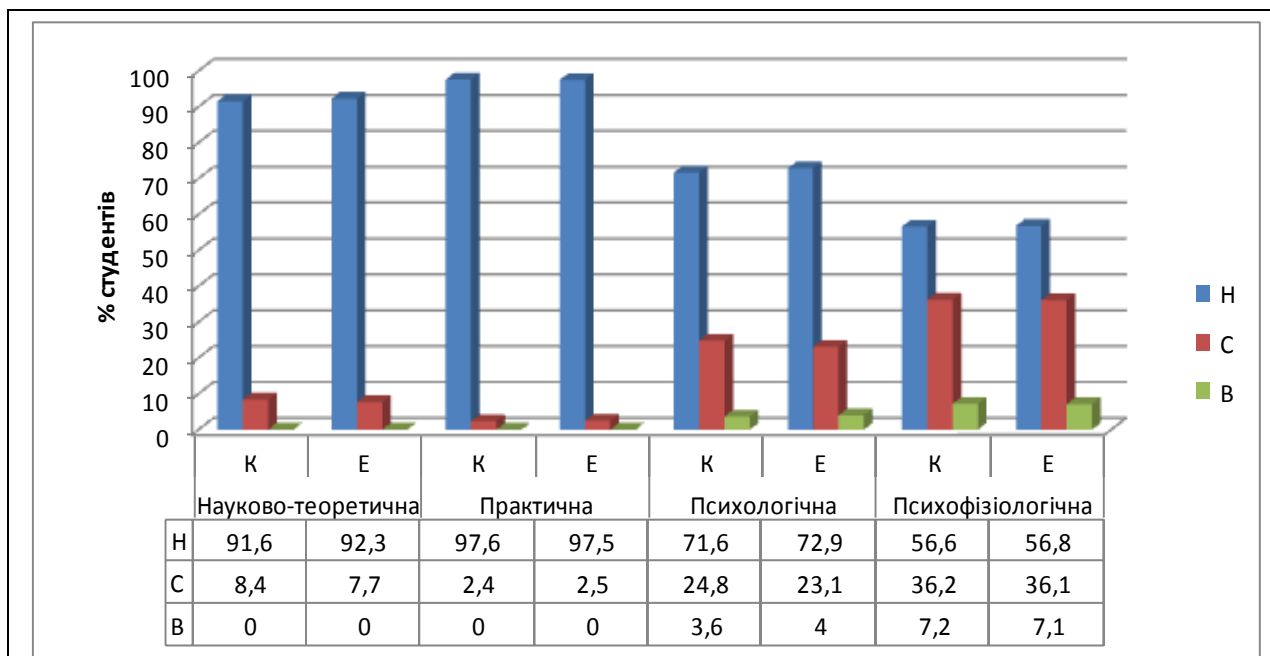


Рис. 4.20. Порівняння готовності майбутніх учителів контрольних та експериментальних груп до виховання соціально здорових підлітків на констатувальному етапі експерименту

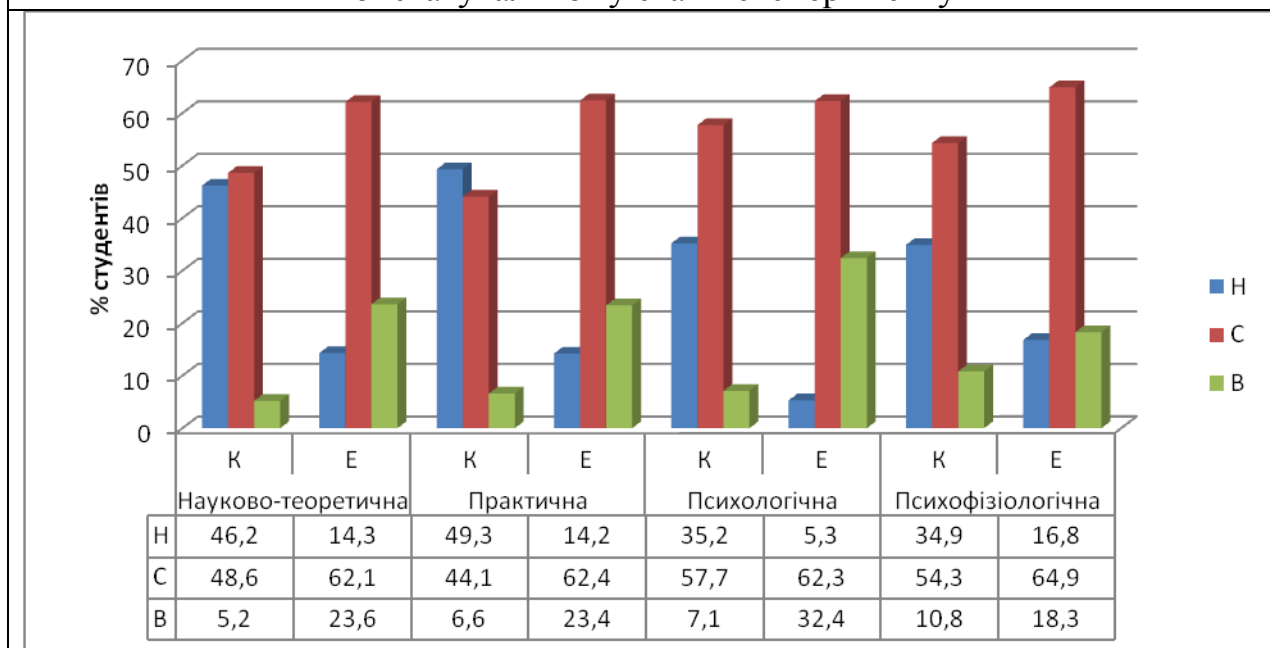


Рис. 4.21. Порівняння готовності майбутніх учителів контрольних та експериментальних груп до виховання соціально здорових підлітків на формуальному етапі експерименту

Таким чином, використання критерію Пірсона χ^2 та критерію λ Колмогорова-Смірнова також підтверджують наявні переваги у рівні сформованості професійної готовності майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків.

Резюмуючи вище викладене зазначемо, що наведені в підрозділі дані в цілому свідчать про ефективність педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи, а також наявність її певних переваг порівняно з тардиційною системою підготовки студентів педагогічних спеціальностей в ракурсі досліджуємої нами проблеми. Отже, вважаємо допустимим констатувати, що висунуте припущення, яке полягало в тому, що професійна підготовка майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи набуватиме ефективності за умови її забезпечення та організації у системному вигляді, була підтверджена. У свою чергу вищезазначене, на наш погляд, дає підстави для впровадження результатів дослідження у більш широкому колі вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку майбутніх учителів різних спеціалізацій.

Висновки до розділу 4

Викладений матеріал в четвертому розділі дослідження характеризує процес і результати дослідно-експериментальної роботи з упровадження педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків.

1. Упровадження педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи відбувалось в три етапи (підготовчий, основний, заключний).

2. В межах першого етапу здійснено корекцію змісту „Вступ до фаху”, „Основи валеології”, „БЖД” в напрямку озброєння студентів базовими

знаннями в сфері соціального здоров'я учнів основної школи. Вирішення завдань зазначеного етапу підготовки майбутніх учителів, зокрема формування у студентів початкового уявлення про сутність та зміст соціального здоров'я підлітків, вироблення розуміння потреби у вихованні соціально здорових учнів та інтересу до здійснення цього процесу в майбутній професійній діяльності сприяло використанню таких форм і методів навчання, як: лекція - дискусія, „круглий стіл”, „термінологічне доміно”, а також авторських форм та прийомів навчання („лекція-локомоторна асоціація”, „перевір викладача”, „естафета”).

3. На другому етапі підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків було впроваджено спецкурс „Теоретичні аспекти формування соціального здоров'я сучасних підлітків”. Забезпечення якості оволодіння навчальним матеріалом спецкурсу відбувалось за допомогою інтерактивних форм та методів навчання (лекція – проповідь, лекція – прес-конференція, лекція – консультація, проблемна лекція, метод синектики; мозковий штурм, дидактичні ігри, аналіз проблемних ситуацій; кейс-метод, метод займи позицію, твір-роздум, метод ток-шоу), а також авторських форм, методів та прийомів навчання (лекція-конструювання, лекція-доповнення, „дешефрувальник”, „лабіринт”, „переконай песиміста”, „знайди відповідь на питання”, „адвокат”, „врятуй товариша”, „провокація”).

4. Третій етап професійної підготовки майбутніх учителів до виховання соціального здоров'я учнів основної школи передбачав впровадження в навчальний процес спецкурсу „Методика формування соціального здоров'я сучасних підлітків”, корекцію змісту навчальної програми предмету за фахом, а також педагогічної практики (навчальна, виробнича) з використанням її можливостей в контексті формування у студентів переважно практичної та психофізіологічної готовності до виховання соціально здорових підлітків. Вирішення завдання дослідження відбувалось шляхом використання таких загально прийнятих та перевірених практикою підготовки майбутніх фахівців інтерактивних методів навчання, як метод

рольового моделювання педагогічних ситуацій, метод проектування, мікрОВикладання, твір-роздум, ділова гра тощо. Важливе місце відігравали авторські дидактичні матеріали, зокрема методи та прийоми навчання: „інтелектуальна розминка з м'ячем”, „імпровізація та передбачення подій”, „передай знання іншому”, „німе переконання”.

5. З метою аналізу ефективності педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи ми зіставили отримані дані на констатувальному та формуальному етапах експерименту.

Використання критерію Пірсона χ^2 та критерію λ Колмогорова-Смірнова на етапі вихідного контролю дозволили констатувати, по-перше, наявність у переважної більшості студентів контрольної та експериментальної групи низького рівня сформованості професійної готовності майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків за всіма критеріями (науково-теоретична, практична, психофізіологічна, психологічна готовність), по-друге, між контрольною та експериментальною групою на етапі вихідного контролю не було встановлено суттєвих відмінностей відповідно рівнів науково-теоретичної, практичної, психофізіологічної та психологічної готовності майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи.

На підсумковому етапі було встановлено помітні переваги експериментальної групи щодо рівня сформованості професійної готовності студентів до формування в майбутній професійній діяльності соціального здоров'я учнів основної школи за всіма критеріями.

Відповідно критерію – науково-теоретична готовність, в експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем відмічалось більш ніж на вісімнадцять відсотків, аніж в контрольній групі (5,2 % – контрольна група; 23,6 % – експериментальна група). Більш ніж втричі менше студентів в експериментальній групі з низьким рівнем науково-теоретичної готовності (42,6 – контрольна група; 14,3 – експериментальна

група). В цілому відмічається достатній рівень сформованості в студентів експериментальної групи необхідних знань з формування соціального здоров'я учнів основної школи з використання в повному обсязі усього потенціалу загальноосвітніх навчальних закладів та інших соціальних інститутів.

За критерієм – практична готовність встановлено помітні позитивні зрушення в експериментальній групі. Кількість студентів цієї групи з високим рівнем практичної готовності на 16,8 % більше, аніж в контрольній групі (6,6 – контрольна група; 23,4 – експериментальна група). Помітно зменшено кількість майбутніх учителів експериментальної групи з низьким рівнем практичної готовності до формування в майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів (49,3 % – контрольна група; 14,2 % – експериментальна група). Переваги експериментальної групи над контрольною фіксуються за всіма групами умінь (гностичні, проєктивні, конструктивні, організаційні, комунікативні).

Стосовно критерію – психофізіологічна готовність в експериментальній групі збільшення кількості студентів з високим рівнем на етапі підсумкового контролю порівняно з результатами вихідного контролю відбулося більш ніж у двічі. В контрольній групі лише на 3,7 %. Зменшення чисельності майбутніх учителів з низьким рівнем психофізіологічної готовності відбулось більш ніж втричі (56,8 % – вихідний контроль; 16,8 % – підсумковий контроль). В контрольній групі відповідне зменшення відбулось менш ніж у двічі (56,6 % – вихідний контроль; 34,9 % – підсумковий контроль).

Згідно з критерієм – психологічна готовність збільшення кількості студентів з високим рівнем в експериментальній групі відбулося з 4,0 % на вихідного контролю до 32,4 % на етапі підсумкового контролю. В контрольній групі чисельність таких студентів збільшилась трохи більше ніж вдвічі (3,6 % – вихідний контроль; 7,1 % – підсумковий контроль). Чисельність майбутніх учителів з низьким рівнем психологічної готовності в

експериментальній групі зменшено з 72,9 % на етапі вихідного контролю до 5,3 % на етапі підсумкового контролю. В контрольній групі такі зміни були менш переконливі (71,6 % – вихідний контроль; 35,2 % – підсумковий контроль).

За допомогою критерію Пірсона χ^2 та критерію λ Колмогорова-Смірнова доведено, що відмінності між розподілами контрольних та експериментальних груп після експерименту є статистично значущі.

Таким чином, отримані результати дослідження дають можливість констатувати ефективність авторської педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи.

Матеріали, які ввійшли до розділу, опубліковано автором у наукових статтях і матеріалах конференцій [30; 31; 38; 43; 53; 54; 55; 56; 58; 553; 554].

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі наведено теоретичне узагальнення та наукове вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи, що полягає в обґрунтуванні теоретичних і розробці методичних засад педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків та її експериментальній перевірці .

1. Ретроспективний аналіз наукової літератури дозволив установити три етапи становлення та розвитку проблеми соціального здоров'я в науковому просторі. Перший етап містить напрацювання видатних педагогів минулого у сфері виховання соціально здорової особистості. Другий етап складається з досліджень у галузі соціології, філософії, економіки на рівні соціального здоров'я населення. У межах третього етапу здійснюється низка психолого-педагогічних і соціологічних досліджень зарубіжними та вітчизняними вченими з формування соціального здоров'я особистості, зокрема учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

2. Визначення стану дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи потребувало аналізу наукових здобутків широкого спектра наукових розробок, у яких відображено різні аспекти досліджуваної проблеми. Аналіз наукової думки засвідчує факт різномірного стану розроблення проблеми, що, по-перше, полягає в наявності значних наукових напрацювань у сфері загальних аспектів професійної підготовки студентів до педагогічної діяльності на теоретичному, методологічному та практичному рівнях; по-друге, наявність активного дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів до збереження власного здоров'я та здоров'я майбутніх вихованців переважно на фізичному рівні, зокрема ведення здорового способу життя, формування валеологічної культури, культури здоров'я тощо. Проте на сьогодні значно обмеженішими залишаються наукові розвідки щодо питань

підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорової молоді взагалі та соціально здорового молодого покоління зокрема.

3. Аналіз наукової літератури, а також широкого спектра дефініцій, дозволив запропонувати авторське трактування поняття „професійна готовність майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи”, яке ми розглядаємо як стійке особистісне утворення, що характеризується наявністю в студента сукупності необхідних знань (науково-теоретична готовність) та практичних умінь (практична готовність), професійно важливих якостей (психофізіологічна готовність), наявною мотивацією та усвідомленням потреби подальшого професійного зростання щодо формування соціально здорових підлітків у майбутній професійній діяльності (психологічна готовність).

4. На підставі теоретичного аналізу схарактеризовано сутність, зміст і структуру соціального здоров'я підлітка. У структурі соціального здоров'я підлітка виділено чотири компоненти: готовність учня до повної реалізації себе в суспільстві; спроможність до взаємодії з мікро-, мезо- та макросередовищем; наявність соціальної та правової відповідальності; спрямованість на розкриття власного потенціалу в усіх сферах соціального середовища. Кожен зі структурних компонентів містить змістовні складники, що у своїй сукупності розкривають зміст соціального здоров'я учня основної школи.

5. Установлено, що виховання соціально здорової молоді, зокрема підлітків, у межах загальноосвітніх навчальних закладів має надзвичайно високий потенціал за умови модернізації системи середньої освіти зі зміщенням акценту на особистість учня, з переходу від формалізованого освітньо-виховного процесу до виховання та навчання школярів, здатних застосовувати отримані (в оптимальному обсязі знання, уміння та навички в реальному житті (теперішньому й майбутньому) у контексті максимальної реалізації себе у складному життєвому просторі сучасності. На цій основі запропоновано логіко-сміслову модель формування соціального здоров'я

учнів основної школи, яка передбачає тісну взаємодію найбільш впливових соціальних інститутів, зокрема, загальноосвітні навчальні заклади, засоби масової інформації, сім'я, структури фізичної культури і спорту.

Визначено потенціал шкільних дисциплін у контексті виховання соціально здорових підлітків, зокрема гуманітарного, природничо-математичного циклів, а також дисциплін оздоровчого спрямування в контексті виховання соціально здорових учнів основної школи.

Схарактеризовано шляхи модернізації сучасної загальної освіти через зміну підходів до оцінювання діяльності учнів у межах навчально-виховного процесу, запровадження профільного навчання на початку навчання в основній школі, перебудову кількісного та якісного складника навчально-виховного процесу з урахуванням зниження інтелектуального навантаження на учнів та використання можливостей загальноосвітніх навчальних закладів у контексті здобуття теоретичних знань та практичних умінь у ракурсі підвищення рівня соціального здоров'я кожного конкретного підлітка.

6. На підставі розробленої концепції вперше створено структурно-логічну модель педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків, яка розкривається через сукупність трьох її структурних складників (теоретичний, методологічний та технологічний) і становить чіткий механізм, що дозволяє злагоджено функціонувати в тісному взаємозв'язку всіх її складників та відповідних до них елементів зі спрямованістю на досягнення результату відповідно до встановленої мети цієї моделі.

Теоретичний складник моделі містить мету, завдання та зміст професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей до виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових підлітків. Методологічний складник розкриває принципи, функції та підходи щодо підготовки майбутніх педагогів до виховання соціально здорових підлітків. Технологічний складник моделі характеризується визначенням етапів підготовки, форм і методів та прийомів навчання.

Теоретичними засадами педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи стала сукупність наукових підходів, зокрема системного, аксіологічного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного та технологічного, а також концепцій, що стали основою розкриття сутності підготовки студентів педагогічних спеціальностей до виховання соціально здорових підлітків у вигляді системи.

Методичними засадами педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи стало розроблення змісту, сукупності форм, методів та прийомів навчання студентів педагогічних спеціальностей.

7. Обґрунтовано теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи, що репрезентуються як педагогічна система, основними компонентами якої є: цільовий, суб'єкт-об'єктний, змістовний, процесуальний компоненти.

Під педагогічною системою підготовки майбутніх учителів до формування соціально здорових підлітків ми розуміємо цілісний процес, що містить сукупність її взаємозв'язаних компонентів, зокрема, мету, зміст, форми й методи навчання, а також об'єкт та суб'єкт педагогічного процесу, які взаємодіють у синергії з урахуванням ієрархічності її компонентів та їх взаємозумовленість.

Визначено мету педагогічної системи, що полягає у формуванні професійної готовності майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків. У межах суб'єкт-об'єктного компонента здійснено характеристику майбутнього вчителя в контексті встановлених до нього вимог, що забезпечують стан його готовності до формування соціального здоров'я підлітків, зокрема через науково-теоретичну, практичну, психологічну та психофізіологічну готовність. Виокремлено вимоги до викладача ВНЗ як суб'єкта педагогічної системи підготовки майбутніх

учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи.

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків забезпечується шляхом: корекції змісту навчальних дисциплін „Вступ до фаху”, „Основи валеології”, „Безпека життєдіяльності”, предмет за фахом, удосконалення змісту педагогічної практики (навчальна, виробнича); упровадження в практику підготовки майбутніх учителів спецкурсів „Теоретичні аспекти формування соціального здоров'я сучасних підлітків”, „Методика формування соціального здоров'я сучасних підлітків”.

Розроблено дидактичне забезпечення педагогічного процесу через інтерпретацію активних та інтерактивних форм і методів навчання (лекція-дискусія, „круглий стіл”, „термінологічне доміно”, лекція-прес-конференція, лекція-консультація, проблемна лекція, метод синектики; мозковий штурм, дидактичні ігри, аналіз проблемних ситуацій, кейс-метод, метод „займи позицію”, твір-роздум, метод ток-шоу, метод рольового моделювання педагогічних ситуацій, метод проектування, мікровикладання, твір-роздум, ділова гра тощо), а також розробку авторських форм, методів та прийомів навчання („лекція – локомоторна асоціація”, „перевір викладача”, лекція-конструювання, лекція-доповнення, „навчаємось дискутувати”, „колова підготовка”, „естафета”, „дешифрувальник”, „лабіринт”, „переконай песиміста”, „знайди відповідь на питання”, „адвокат”, „врятуй товариша”, „провокація”, „інтелектуальна розминка з м'ячем”, „імпровізація та передбачення подій”, „передай знання іншому”, „німе переконання”).

8. З метою визначення ефективності педагогічної системи майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи здійснено порівняльний аналіз результатів дослідження на етапі вихідного та підсумкового контролів. Розроблення критеріальної бази, а також використання критерію Пірсона χ^2 та критерію λ Колмогорова-Смирнова на етапах вихідного та підсумкового контролю в ході педагогічного експерименту засвідчили статистично значущі відмінності на користь

експериментальної групи щодо рівня сформованості професійної готовності майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків за всіма чотирма критеріями (науково-теоретична готовність, практична готовність, психофізіологічна готовність, психологічна готовність).

Зазначене вище може свідчити про ефективність педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи, а також наявність її певних переваг порівняно з традиційною системою підготовки майбутніх учителів у контексті проблеми дослідження. Отже, уважаємо допустимим констатувати, що висунуте припущення, яке полягало в тому, що професійна підготовка майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи набуватиме ефективності за умови її забезпечення та організації у системному вигляді, була підтверджена.

Представлене наукове дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Подальшої розробки потребують питання вдосконалення навчальних планів підготовки майбутніх учителів щодо посилення їх спрямованості в контексті оволодіння студентами сукупністю необхідних знань, умінь, навичок з виховання соціально здорових учнів, а також посилення взаємозв'язку із загальноосвітніми навчальними закладами відповідно до наявних змін, що відбуваються в змісті середньої освіти в напрямі формування соціально здорового молодого покоління.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абаскалова Н. П. Теория и практика формирования здорового образа жизни учащихся и студентов в системе „Школа-ВУЗ” : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика” / Н. П. Абаскалова. – Барнаул, 2000. – 22с.
2. Абдалина Л. В. Психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагога : дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.13 / Абдалина Лариса Васильевна. – Тамбов, 2008. – 487 с.
3. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений / О. А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
4. Абдуллина О. А. Педагогическая практика студентов : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / О. А. Абдуллина, Н. Н. Загряжкина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1989. – 175 с.
5. Адєєва О. В. Підготовка майбутніх учителів до валеологічного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Адєєва Ольга Вікторівна. – Одеса, 2008. – 210 с.
6. Адова И. Б. Подходы к моделированию системы управления знаниями в вузе / И. Б. Адова М. М. Заика // Сибирская финансовая школа. – 2012. – № 1. – С. 127 – 134.
7. Алексеева Е. В. Педагогические условия формирования здорового образа жизни у школьников на основе аксиолого-компетентностного подхода : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Е. В. Алексеева. – Нижний Новгород, 2006. – 24 с.
8. Алексюк А. М. Експериментальне впровадження технології модульної організації навчання у вищій школі на прикладі гуманітарних предметів /

- А. М. Алексюк // Проблеми вищої школи : наук.-метод. збірник. – К. : Вища шк., 1994. – Вип. 79. – С. 3 – 6.
9. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підруч. для студ., аспірантів та молодих викладачів вищ. навч. закл. / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
 10. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи : курс лекцій : модульне навчання / А. М. Алексюк. – К. : ІСДО, 1993. – 220 с.
 11. Алендарь Н. І. Соціальна адаптація учнів 9 - 11 класів у навчально-виховному середовищі загальноосвітніх шкіл сільської місцевості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Н. І. Алендарь. – К., 2012. – 20 с.
 12. Алмазова Т. В. Соціальна адаптація сільської молоді до навчання у вищому навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05 / „Соціальна педагогіка” /Т. В. Алмазова. – Луганськ, 2013. –20 с.
 13. Алонцева Е. А. Применение методологии процессного управления к моделированию научно-производственной деятельности вуза / Е. А. Алонцева // Вестник СамГУПС. – 2009. – Т. 2. – № 6. С. 5 – 9.
 14. Ананьина Е. В. Готовность старшеклассников к профессиональному самоопределению / Е. В. Ананьина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия : Образование, здравоохранение, физическая культура. – 2006. – № 9 (64). – С. 62 – 67.
 15. Ананьина Е. В. Педагогическое содействие становлению готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению / Е. В. Ананьина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия : Образование, здравоохранение, физическая культура. – 2007. – № 6 (78). – С. 124 – 126.
 16. Андрущенко В. П. Ціннісний дискурс в освіті / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – № 1.(28) – 2008. – С. 5 – 8.

17. Анисимов А.И. Социально-психологические критерии оценки социального здоровья учителей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 „Социальная психология” / Анисимов Алексей Игоревич. – Санкт-Петербург, – 2011. – 179 с.
18. Анцута А.Н. Формирование профессиональной готовности будущего педагога к взаимодействию с детьми из неполных семей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Анцута Анна Николаевна. – Калининград, 2000 – 203 с.
19. Апанасенко Г. Л. Медична валеологія (вибрані лекції) / Г. Л. Апанасенко, Л. О. Попова. – К.: Здоров'я, 1998. – 248 с.
20. Апанасенко Г. Л. Про оцінку стану здоров'я людини / Г. Л. Апанасенко, Р. Г. Науменко, М. В. Морозов та ін. – Врачебное дело. – 1988. – № 5. – С. 112 – 114.
21. Артюхова О. М. Уровни сформированности готовности старшеклассников к социально-профессиональному самоопределению / О. М. Артюхова // Научные исследования в образовании. – 2006. – № 4. – С. 49 – 56.
22. Архангельская А. Л. От инноваций в обучении к инновационным формам контроля / А. Л. Архангельская, Л. А. Дунаева // Вестник российского университета дружбы народов. серия : вопросы образования. – 2007. – № 4. – С. 85 – 91.
23. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1976. – 200 с.
24. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учебно-методическое пособие / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 367 с.
25. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1974. – 382 с.
26. Архангельский С. И. Некоторые методологические вопросы введения в теорию обучения высшей школы / С. И. Архангельский // Вопросы

- повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке : в 2 ч. – Ч. 2. – М. : Высш. шк., 1976. – С. 15 – 41.
27. Бабинцев В. П. Проблема формирования категориального аппарата понятия „социальное здоровье” / В. П. Бабинцев, Л. В. Колпина // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия : Философия. Социология. Право. – № 12 (52). – 2008. – 49 – 67.
28. Бабич В. І. Пошук шляхів удосконалення системи середньої освіти в контексті підвищення рівня соціального здоров'я сучасних підлітків / В. І. Бабич // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2015. – № 1. – С. 100–110.
29. Бабич В. И. Инновационные подходы к оцениванию знаний будущих педагогов в контексте формирования социального здоровья учащихся общеобразовательных учреждений / В. И. Бабич // Инновационные образовательные технологии : науч.-теорет. и науч.-прак. журнал. – Минск, 2014. – № 1(37), – С. 24 – 28.
30. Бабич В. И. Опыт внедрения в практику подготовки будущих учителей авторского метода обучения „адвокат” в контексте формирования профессионально важных качеств / В. И. Бабич // Материалы III Международной науч.-прак. конф. „Современные проблемы развития образования и воспитания молодежи”: Ежемесячный науч.-прак. журнал „Апробация”. – Махачкала, – 2013. – № 6 (9). – С. 115 – 118.
31. Бабич В. І. Авторський підход формування психологічної витримки студентів педагогічних спеціальностей щодо виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових підлітків / В. І. Бабич // зб. матер. IV Всеукр. наук. прак. конф. Педагогіка здоров'я. – Х., – 2014. – С. 36 – 38.
32. Бабич В. І. Актуальні питання підготовки майбутніх учителів основ здоров'я до позакласної роботи з учнями основної школи / В. І. Бабич, В. О. Зайцев // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 8 (195). – С. 13–18.

33. Бабич В. І. Актуальність формування професійної відповідальності у майбутніх учителів основ здоров'я / В. І. Бабич, С. Б. Букша // Вісник ЛНУ. – 2010. – № 8 (195). – С. 18 – 23.
34. Бабич В. І. Визначення потенціалу навчального предмету „Фізична культура” у контексті формування соціального здоров'я учнів основної школи / В. І. Бабич // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки / уклад. А.В. Цьось, С.П. Козіброцький. – Луцьк : Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2012. – № 4 (20). – 240 – 243.
35. Бабич В. І. Виховання культури взаємовідносин між хлопцем та дівчиною у підлітковму віці як важлива умова формування соціального підростаючого покоління / В. І. Бабич // Наукова молодь : інноваційні підходи в освіті і науці : зб. тез I Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції серед молодих учених (21 – 28 лютого 2011 р., Луганськ). – Луганськ : Глобус, 2011 р. – С. 17 – 19.
36. Бабич В. І. Відповідальність за власні вчинки як один з показників сформованості соціального здоров'я підлітків / В. І. Бабич // Наукова молодь : інноваційні підходи в освіті і науці : зб. тез II Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (20 – 26 лютого 2012 р., м. Луганськ). – Луганськ : Глобус, 2012 р. – С. 22 – 25.
37. Бабич В. І. Встановлення міжособистісних стосунків з молоддю різного віку як важлива складова соціального здоров'я підлітка / В. І. Бабич // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 22 (75). – С. 64-68.
38. Бабич В. І. Деякі аспекти залучення студентів педагогічних спеціальностей до наукової діяльності в сфері соціального здоров'я сучасної молоді / В. І. Бабич // Вісник Луг. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : пед. науки. – Луганськ, 2013. – № 23 (282) грудень, Ч II. – С. 151 – 157.

39. Бабич В. І. Зміст та структура поняття „соціальне здоров'я підлітка” [Електронний ресурс] / В. І. Бабич / Народна освіта : електронне фахове видання. – 2012. – Вип. 1(16). – Режим доступу : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/16/index16.htm>
40. Бабич В. І. Місце правової відповідальності у структурі соціального здоров'я підлітка / В. І. Бабич // Педагогічний альманах : зб. наук. праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон „РІПО”, 2012. – Вип. 15. – С. 11 – 15.
41. Бабич В. І. Місце сучасного педагога в попередженні негативного впливу інтернету на здоров'я підлітків / В. І. Бабич // Культура здоров'я, фізичне виховання, реабілітація в сучасних умовах : матеріали Всеук. наук.-практ. конф. (24 – 25 листопада 2011 р., м. Луганськ) / за заг. ред. В. П. Горащука. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2011. – С. 25 – 28.
42. Бабич В. І. Определение возможностей учебного курса „Основы здоровья” в контексте формирования социального здоровья учащихся основной школы / В. І. Бабич, Я. С. Онучак // Физическое воспитание студентов : сб. науч. работ под ред. Єрмакова С. С. – Харьков, 2012. – № 5 – С. 5 – 9.
43. Бабич В. І. Основи застосування авторського методичного прийому „імпровізація та передбачення подій” в процес підготовки майбутніх учителів у контексті виховання соціально здорових підлітків / В. І. Бабич // Вісник Луг. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2014. – № 5(288). – С. 86 – 92.
44. Бабич В. І. Підготовка майбутніх учителів основ здоров'я як важлива умова виховання здорової молоді / В. І. Бабич, В. О. Зайцев, О. В. Нечаєва // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – №1. – С. 3 – 6.
45. Бабич В. І. Прагнення до повної реалізації себе у суспільстві як один з компонентів соціального здоров'я підлітка / В. І. Бабич // Педагогіка і

психологія професійної освіти : науковий журнал. – Львів, 2012. – № 3. – С. 113 – 120.

46. Бабич В. І. Прагнення підвищення соціального статусу як прояв соціального здоров'я особистості / В. І. Бабич // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, Саки : ПП „Підприємство Фенікс”, 2012. – С. 10 – 12.
47. Бабич В. І. Проблеми сучасної родини у формуванні соціального здоров'я підростаючого покоління / В. І. Бабич, Я. С. Онучак // Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВКДУ імені В. Винниченка, – 2014. – Вип. 132. – С. 316 – 319.
48. Бабич В. І. Спроможність об'єктивно визначати напрями майбутньої професійної діяльності – важлива складова соціального здоров'я підлітків / В. І. Бабич // VIII Miedzynarodowej naukowii-praktycznej konferencji „Strategiczne pytania swiatowej naukin – 2012” Volume 13. Pedagogiczne nauki. : Przemysl. Nauka i studia – Перемешиль. Польща, – 2012. – S. 8 – 10.
49. Бабич В. І. Спрямованість на розкриття свого потенціалу як необхідна умова підвищення рівня соціального здоров'я підлітка / В. І. Бабич // Молодь і ринок : науковий журнал. – Дрогобич, 2013. – № 2 (97) лютий. – С. 104 – 108.
50. Бабич В. І. Сучасні тенденції стану здоров'я учнів загальноосвітніх шкіл / В. І. Бабич, Ю.О. Пуригіна // Наукова молодь : зб. пр. молодих вчених. – Т. II. – Луганськ : Знання, 2008. – С. 9 – 12.
51. Бабич В. І. Визначення основних проблем формування соціального здоров'я підлітків в загальноосвітніх навчальних закладах / В. І. Бабич // Молодь і ринок : Науково-педагогічний журнал. – Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – 2014 – № 12 (107) – С. 99 – 102.

52. Бабич В. І. Деякі аспекти виховання соціально здорової молоді у контексті шкільного предмету „Основи здоров’я” / В. І. Бабич // Вісник ЛНУ. – Луганськ, 2010. – Ч 2. – № 17 (204). – С. 233 – 239.
53. Бабич В. І. Досвід упровадження та характеристика змісту спецкурсу “Теоретичні аспекти формування соціального здоров’я сучасних підлітків у практиці підготовки майбутніх педагогів” / В. І. Бабич // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко та ін. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – Вип. 36 (89). – С. 85 – 89.
54. Бабич В. І. Пошук нових підходів щодо організації і проведення лекційних занять у контексті підвищення якості знань майбутніх педагогів з питань формування соціального здоров’я сучасної молоді / В. І. Бабич // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко та ін.. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – Вип. 35 (88). – 86 – 90.
55. Бабич В. І. Розвиток компетентності майбутніх педагогів із формування соціального здоров’я шкільної молоді [Електронний ресурс] / В. І. Бабич / Народна освіта : електронне фахове видання. – 2014. – Вип. 1(22). – Режим доступу : http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2184
56. Бабич В. І. Формування мотивації майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків – важлива складова професійної підготовки у ВНЗ [Електронний ресурс] / В. І. Бабич / Наук. вісник Донбасу. – Луганськ, 2013. – Режим доступу : <http://nvd.luguniv.edu.ua>.
57. Бабич В. І. Характеристика теоретичної складової моделі педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров’я підлітків / В. І. Бабич // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко та ін. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – Вип. 34 (87). – С. 42 – 46.
58. Бабич В. І. Особливості застосування методичного прийому „дешефрувальник” у практиці підготовки майбутніх педагогів до

- підвищення рівня соціального здоров'я підлітків / В. І. Бабич // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. „Соціальна педагогіка” / Ред. кол. В. З. Кузьменко. – Херсон : КВНЗ Херсонська академія неперервної освіти, 2014. – Вип. 21. – С. 261 – 266.
59. Баженова Н. А. Подготовка будущего учителя к формированию здорового образа жизни школьников (На материале факультета физической культуры педагогического вуза) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Баженова Надежда Анатольевна. – Барнаул, 2000. – 217 с.
60. Байкова Л. А. Теоретико-методологические основы исследования социального здоровья детей и учащейся молодежи / Л. А. Байкова // Известия Российской академии образования. – 2009. – № 3. – С. 122 – 136.
61. Баранов В. М. За здоровий спосіб життя : фізкультура проти шкідливих звичок / В. М. Баранов. – К. : Здоров'я, 1988. – 64 с.
62. Белозерцев Е. П. Подготовка учителя в условиях перестройки / Е. П. Белозерцев. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.
63. Бенюмов В. М. Вред алкоголя, никотина и наркотиков : пособие для учителя / В. М. Бенюмов, О. Р. Костенко, К. М. Флоренсова. – Рад. шк., 1989. – 125с.
64. Березутский В. Б. Социальное здоровье молодежи в региональном измерении / В. Б. Березутский, А. С. Москвич // Власть и управление на Востоке России. – 2007. – № 3. (40) – С. 105 – 112.
65. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
66. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : ВГУ, 1977. – 304 с.
67. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста / В. П. Беспалько, В. Г. Татур. – учеб.-метод. пособие. – М. : Высш. шк., 1989. – 144 с.

68. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 272 с.
69. Бистрюкова А. Н. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів засобами проєктивної технології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / А. Н. Бистрюкова. – Ялта, 2009. – 15 с.
70. Битарова З. С. О половом воспитании школьников (из опыта работы) / З. С. Битарова // Биология в школе. – 2010. – № 10. – С. 43 – 46.
71. Білогрива О. Право людини на життя, свободу, недоторканність. Урок ОБЖ, 9-й клас / О. Білогрива // Здоров'я та фізична культура. – 2007. – № 7 (67). – С. 18 – 20.
72. Біологія : Програма для учнів 7-11 класів середніх загальноосвітніх навчальних закладів [Електроний ресурс]. – Режим доступу : www.mon.gov.ua/ua/often-requested/educational-programs
73. Бобкова О. В. Некоторые аспекты социологического исследования уровня знаний и навыков профилактики ВИЧ-инфекции у подростков / О. В. Бобкова // Врач-аспирант. – 2013. – № 4.2. – С. 336 – 342.
74. Бовть О. Соціально-психологічні причини агресивної поведінки підлітків / О. Бовть // Рідна школа. 1999. – № 2. – С. 17 – 20.
75. Бойко А. М. Педагогіка. Теорія виховання / А. М. Бойко // Інтегрований курс теорії та історії педагогіки. – Полтава, Ч. 2. – 2004. – 440 с.
76. Бойченко Т. Основи здоров'я в національному курикулумі / Т. Бойченко // Рідна шк., 2009. – № 1. – С. 56 – 59.
77. Бойченко Т. Є. Формування в учнів середньої школи системи знань про здоров'я людини : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бойченко Тетяна Євгенівна. – К., 1994. – 257 с.
78. Бойчук Ю. Д. Теоретико-методичні основи формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.04 / Бойчук Юрій Дмитрович. – Харків, – 2010. – 456 с.

79. Болотина Н. И. Инновации и среда обучения в вузе / Н. И. Болотина // Труды университета. – 2007. – № 2. – С. 8 – 11.
80. Большая энциклопедия психологических тестов. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
81. Большова Т. Е. Социальное здоровье населения как цепь функционирования института социальной работы : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. соц. наук / 22.00.04 „Социальная структура, социальные институты и процессы”. – Саратов, – 1997. <http://www.dissercat.com/content/sotsialnoe-zdorove-naseleniya-kak-tsep-funktsionirovaniya-instituta-sotsialnoi-raboty>
82. Бондар В. І. Дидактика : підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
83. Бондар В. І. Конкурентноздатність педагога як складова його професійної компетентності / В. І. Бондар // Початкова школа. – 2008. – № 7 – С. 22 – 23.
84. Бондар В. І. Управління формуванням професійної компетентності вчителя / В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова // Освіта і управління. – 2006. – № 9. – С. 20 – 27.
85. Бондарь В. И. Проблемы дидактической подготовки учителей и руководителей школ / В. И. Бондарь // Повышение квалификации педагогических кадров / В. И. Бондарь ; под ред. И. Ф. Жерносека, М. Ю. Красовицкого, С. В. Крисяка. – К. : Освіта, 1992. – С. 56 – 62.
86. Брехман И. И. Введение в валеологию – науку о здоровье / И. И. Брехман. – Л. : Наука, 1987. – С. 125.
87. Будагов Г. П. Формирование готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению как психолого-педагогическая проблема / Г. П. Будагов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 2. – С. 50 – 52.

88. Булич Є. Г. Валеологія. Теоретичні основи валеології : навч. посібник / Є. Г. Булич, І. В. Мурахов. – К. : ІЗМН, 1997. – 224 с.
89. Булыгина Л. В. Социальное здоровье городских подростков : дис. ... канд. социолог. наук : 22.00.04 / Булыгина Лариса Владимировна. – Ставрополь, 2009. – 192 с.
90. Булычева Е. С. Педагогическое сопровождение семьи в профилактике наркомании подростков : теоретический анализ понятия / Е. С. Булычева // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2011. – № 3 (12). – С. 126 – 131.
91. Буркова Л. В. Класифікація інновацій в освіті [Електронний ресурс] / Л. В. Буркова. – Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/docs/4/10burcie.pdf>
92. Бутенко О. Г. Виховання шанобливого ставлення до матері у старших дошкільників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – „Дошкільна педагогіка” / О.Г. Бутенко. – Одеса, – 2011. – 22 с.
93. Бутузова Л. П. Психологічні особливості особистісних ставлень підлітків до небезпеки ураження віл статевим шляхом : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Л. П. Бутузова. – Одеса, 2004. – 22 с.
94. Буянов М. И. Размышления о наркомании / М. И. Буянов. – М., Просвещение. – 1990. – 127 с.
95. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Р. Х. Вайнола. – Київ, 2009. – 46 с.
96. Валеева Н. Ш. Формирование готовности к профессионально-личностному саморазвитию посредством авторского спецкурса / Н. Ш. Валеева, А. В. Мингалеева // Вестник Казанского технологического университета. – 2010. – № 3. – С. 202 – 206.

97. Васильєва І. В. Соціальні аспекти здоров'я як предмет філософського дослідження [Електроний ресурс] / І. В. Васильєва. – Режим доступу : http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu/Filos/2009_29/40.html 14.06.2010
98. Васильєва Р. Ю. Підготовка майбутніх учителів до формування безпечної поведінки підлітків у позаурочній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Р. Ю. Васильєва. – Житомир, 2010. – 22 с.
99. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 204 с.
100. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М., 2004. – 85 с.
101. Вербицкий А. А. Контексты содержания образования : монография / А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая. – М. : Альфа, 2003. – 88 с.
102. Вербицкий А. А. Проблемы гуманизации образования в условиях новой образовательной парадигмы : монография / А. А. Вербицкий, Н. В. Жукова. – М. : Московский гос. открытый пед. ун-т им. М. А. Шолохова, 2006. – 99 с.
103. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В. М. Вергасов. – 2-е изд., доп. и перераб. – Киев : Вища шк., 1985. – 175 с.
104. Виноградова Н. Д. Привычка – основа нравственного воспитания / Н. Д. Виноградова // Педагогика. – 1997. – №5. – С. 91 – 96.
105. Віднюк А. Л. Мораль та здоров'я / А. Л. Віднюк, Г. П. Долінін // Матеріали І Всеукраїнської наук.-прак. конференції “Здоров'я і освіта”. – Львів, 1993. – Ч. 1. – С. 48 – 50.
106. Вітковська О. І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації / О. І. Вітковська. – К. : Науковий світ, 2001. – 92 с.

107. Вітковська О. І. Професійне самовизначення як життєва проблема особистості / О. І. Вітковська // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 3. – С. 171 – 179.
108. Власюк Г. Формування у школярів прагнення до ведення здорового способу життя / Г. Власюк // Рідна школа. – 2002. – № 8 – 9. – С. 51 – 52.
109. Войченко А. П. Организация учебно-воспитательного процесса в педвузе как средство формирования профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности (на материале преподавания педагогических дисциплин и педагогической практике в группах факультета русского языка и литературы) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теория и история педагогики” / А. П. Войченко. – Фрунзе, 1980. – 25 с.
110. Волкова В. Н. Теория систем : учеб. для студ. вузов / В. Н. Волкова, А. А. Денисов. – М. : Высшая школа, 2006. – 511 с.
111. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – К. : Видавничий центр „Академія”, 2003. – 576 с.
112. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. – 3-тє вид., стер. / Н. П. Волкова. – К. : Академвидав, 2009. – 616 с.
113. Волкова Н. П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Н.П. Волкова. – Луганськ, 2006. – 44 с.
114. Ворохова З. А. Педагогические условия профессионального самовоспитания студентов педагогического колледжа / З. А. Ворохова // Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения. 2009. – № 5 – С. 12 – 16.
115. Габора Л. І. Соціально-педагогічні умови профілактики вїл/сніду серед старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Л. І. Габора. – К., 2010. – 21 с.

116. Гавриленко О. П. *Методологія наукових досліджень : навч. посіб.* / О. П. Гавриленко. – К. : Ніка-Центр, 2008. – 172 с.
117. Гавриш Н. В. *Науково-дослідна робота студентів як інтегруючий фактор у процесі професійної підготовки фахівця у педагогічному університеті* / Н. В. Гавриш, В. В. Прошкін, О. Г. Сущенко // *Освіта Донбасу.* – 2007. – № 3. – С. 60 – 63.
118. Гавриш Н. *Виховання особистості у здоровому способі життя* / Н. Гавриш // *Нова педагогічна думка.* – 2003. – №1 – 2. – С. 120 – 122.
119. Гавриш І. В. *Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04* / Гавриш Ірина Володимирівна. – Х., 2006. – 572 с.
120. Газиева А. М. *Воспитание у старшеклассников готовности к профессиональному самоопределению как психолого-педагогическая проблема* / А. М. Газиева // *Сибирский педагогический журнал.* – 2009. – № 8. – С. 131 – 138.
121. Гаранина Ж. Г. *Профессиональное саморазвитие будущих специалистов в процессе обучения в высшей школе* / Ж. Г. Гаранина // *Гуманитарий: актуальные проблемы науки и образования.* – 2013. – № 2 (22). – С. 40 – 48.
122. Гаркуша Н. С. *Воспитание культуры здоровья школьников в деятельности классного руководителя : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика. История педагогики и образования”* / Н. С. Гаркуша. – Белгород, 2006. – 22 с.
123. Гарницкий С. П. *Алкоголь, табак, наркотики и здоровье подростков* / С. П. Гарницкий. – К. : Здоров'я, 1988. – 32 с.
124. Главацька О. Л. *Проблема підготовки майбутніх учителів до статевого виховання учнів : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти”* / О.Л. Главацька. – Тернопіль, – 2000. – 19 с.

125. Гладков О. В. Про один підхід до моделювання навчального процесу у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] / О. В. Гладков, О. С. Бичков. – Режим доступу : http://ite.kspu.edu/webfm_send/681
126. Гладышев А. Н. Совершенствование учебного процесса студентов вуза электронным моделированием содержания учебной дисциплины / А. Н. Гладышев // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7-2. – С. 222 – 225.
127. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: Опыт системного исследования / А. В. Глузман. – К. : Издат. центр „Просвіта”, 1997. – 312 с.
128. Глузман О. В. Тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О. В. Глузман. – К., 1997. – 34 с.
129. Глузман Н. А. Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис... д-ра. пед. наук : 13.00.04 / Глузман Неля Анатоліївна. – Ялта, – 560 с.
130. Голік О. Б. Підготовка майбутніх учителів до організації позакласної дозвіллевої діяльності старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О. Б. Голік. – Луганськ, 2007. – 22 с.
131. Голобородько Г. П. Формування поняття здоровий спосіб життя в учнів основної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Г. П. Голобородько. – Х., 1997. – 17 с.
132. Голубева О. В. Профессиональное самоопределение будущего учителя в процессе педагогической практики / О. В. Голубева // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 12. – С. 70 – 73.
133. Гончар М. В. Андрогагические условия развития компетентности учителя в формировании индивидуальности школьников : автореф. дис.

на соиск. учен. степ. канд. пед наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / М. В. Гончар. – Калининград, 1999. – 21 с.

134. Гончаренко С. У. Проблеми гуманітаризації змісту шкільної освіти / С.У. Гончаренко // Науково-теоретичний та інформаційний журнал академії педагогічних наук України „Педагогіка і психологія”. – 1999. – № 4. – С. 17 – 25.
135. Горашук В. П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика) : монографія / В. П. Горашук. – Луганск : Альма-матер, 2003. – 376 с.
136. Горашук В. П. Общая и педагогическая валеология в схемах, таблицах и комментариях / В. П. Горашук. – Луганск, ПП „Полиграфресурс” 2010. – 246 с.
137. Горашук В.П. Теоретичні та методичні засади формування культури здоров'я школярів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Горашук Валерій Павлович. – Х., 2004. – 414 с.
138. Горелова Т. И. Дидактическая готовность педагогов профессиональных школ к эффективной образовательной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Горелова Тамара Ивановна. – Томск, 2002. – 261 с.
139. Горяна Л. Соціальне здоров'я людини як показник культури спілкування / Л. Горяна // Рідна школа, 2009. – № 4. – С. 36 – 41.
140. Грабовий А. К. Теоретичні засади формування готовності майбутніх вчителів хімії до інноваційної діяльності / А. К. Грабовий // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. пр. – Вип. 38. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – С. 137 – 141.
141. Гражданкина Л. В. Психолого-педагогические подходы к воспитательной работе с подростками в современной школе / Л. В. Гражданкина // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Серия : Психология. Педагогика. – 2010. – № 1. (Том 3). – С. 80 – 84.

142. Грибок Н. М. Педагогічні умови формування культури здоров'я студентів спеціальної медичної групи : дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 07 / Грибок Ніна Миколаївна. – Луганськ, – 2013. – 267 с.
143. Грибок Н. М. Проблема формування культури здоров'я студентів спеціальної медичної групи / Н. М. Грибок, В. І. Бабич // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2007. – №10. – С. 26 – 28.
144. Гриньова М. В. Методика викладання валеології : навч.-метод. посібник / М. В. Гриньова. – Полтава : АСМІ. – 2003. – 220 с.
145. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект) : монографія / В. М. Гриньова. – Харків : Основа, 1998. – 310 с.
146. Гриньова О. М. Професійне самовизначення майбутніх педагогів як умова підготовки до педагогічної взаємодії / О. М. Гриньова // Наука і освіта. – 2008. – № 3. – С. 71 – 75.
147. Грунина С. О. Аксиологические и структурные подходы к моделированию воспитательной системы педагогического вуза / С. О. Грунина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия : Педагогика, психология. – 2011. – № 2. – С. 73 – 76.
148. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Н. В. Гузій. – К., – 2007. – 39 с.
149. Гулакова М. В. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация / М. В. Гулакова, Г. И. Харченко // Научно-методический электронный журнал „Концепт”. – 2013. – № 13 (36). – С. 31 – 35.
150. Гурски С. Внимание – наркомания! / С. Гурски – М. : Медицина, 1988. – 144 с.

151. Гусак П. М. Підготовка учителя: технологічні аспекти : монографія / П. М. Гусак. – Луцьк : Ред.-вид. відділ „Вежа” ВДУ ім. Лесі Українки, 1999. – 278 с.
152. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003.– № 4.– С. 21 – 26.
153. Двучичанская Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций / Н. Н. Двучичанская // Наука и образование: электронное научно-техническое издание. – 2011. – № 4. – С. 8 – 17.
154. Девярых С. Ю. Потребность в информации по вопросам сохранения репродуктивного здоровья в старшем юношеском возрасте / С. Ю. Девярых // Охрана материнства и детства. – 2010. – № 1 – 15. – С. 12.
155. Демина М. А. Медико-социальные аспекты эпидемиологии и профилактики заболеваний, передающихся половым путем, и ВИЧ-инфекции : дис. ... канд. мед. наук : 14.02.03 / Демина Мария Александровна. – Москва, 2011. – 183 с.
156. Демяшина В. В. Особенности профессиональной компетентности студентов-олигофренопедагогов в области полового воспитания / В. В. Демяшина // Сборник научных трудов Sworld по материалам международной научно-практической конференции. – 2009. – Т. 15. – № 4. – С. 34 – 38.
157. Демяшина В. В. Педагогические условия повышения профессиональной компетентности олигофренопедагогов в содержании и реализации полового воспитания в условиях специального (коррекционного) обучения и воспитания / В. В. Демяшина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия : Педагогика, психология. – 2011. – № 3. – С. 102 – 105.

158. Денисенко Н. Г. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до оздоровчої роботи з молодшими школярами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Н. Г. Денисенко. – К., 2011. – 25 с.
159. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття) // Освіта. – 1993. – № 44 – 46.
160. Державна програма “Вчитель”: Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 28 берез. 2002 р., № 379 // Освіта України. – 2002. – № 27 (323) (квітень). – С. 2 – 7.
161. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2004. – № 1 – 2. – С. 5 – 61.
162. Добрынина Т. Н. Интерактивная форма семинарских занятий в высшей школе / Т. Н. Добрынина // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 8. – С. 70 – 74.
163. Довыдова М. В. Профессиональное самоопределение будущих педагогов как фактор личностно-ориентированного профессионального образования / М. В. Довыдова, Е. П. Шабалина // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 1 (38). – С. 86 – 88.
164. Докучаєва В. В. Педагогічна система навчально-виховного закладу нового типу : досвід управління розвитком Луганського обласного правового ліцею / В. В. Докучаєва, Л. В. Твердохліб. – Луганськ : ЛДПУ, 1999. – 89 с.
165. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : дис. ... д-ра наук : 13.00.01 / Докучаєва Вікторія Вікторівна. – Луганськ, 2008. – 481 с.
166. Долинський Б. Т. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до формування здоров’язберезувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Б. Т. Долинський. – Одеса, 2011. – 44 с.

167. Дорогих Р. Моделювання педагогічних ситуацій у процесі формування професійних якостей майбутніх учителів / Раїса Дорогих // Рідна школа, 2006. – № 6. – С. 7 – 9.
168. Дробна Н. Підлітки проти Сніду. Урок-тренінг, 8-й клас / Н. Дробна // Здоров'я та фізична культура. – 2007. – № 15 (75). – С. 10 – 11.
169. Дубасенюк О. А. Наукова школа – центр підготовки майбутніх учителів-дослідників / О. А. Дубасенюк // Науково-дослідна робота студентів: аспект формування особистості майбутнього вченого, фахівця високої кваліфікації : зб. матер. I Міжнар. наук.-практ. конф. – Запоріжжя : ЗНТУ, 2002. – С. 399 – 403.
170. Дубасенюк О. А. Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності педагога / О. А. Дубасенюк // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С. 90 – 97.
171. Дубогай А. Д. Психолого-педагогические основы формирования здорового образа жизни школьников младших классов : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.01 / Дубогай Александра Дмитриевна. – К., 1991. – 374 с.
172. Дудко Л. А. За здоровый образ жизни молодежи / Л. А. Дудко // Соціальна робота в Україні : теорія і практика. – 2003. – №4. – С. 21 – 24.
173. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Теория и история педагогики” / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.
174. Дыхан Л. Б. Педагогические условия валеологизации образовательной среды младших школьников: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика и история педагогики” / Л. Б. Дыхан. – Ростов на Дону, 2001. – 20с.
175. Дядичев В. В. Моделювання процесу оцінки якості освіти вищого навчального закладу за допомогою автоматизованої системи керування [Електронний ресурс] / В. В. Дядичев, В. В. Додонова. – Режим доступу :

<http://dspace.snu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/1331/1/12dvvsvo.pdf>

176. Дяченко О. О. Виховання у молодших школярів шанобливого ставлення до людей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / О. О. Дяченко. – Миколаїв, – 2010. – 20 с.
177. Дьоміна Г. А. Розвиток особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Г. А. Дьоміна. – К., 2008. – 23 с.
178. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.
179. Енин А. В. Приемы провокативной педагогики в профилактике наркомании учащихся / А. В. Енин, Н. С. Киреченкова // Культура физическая и здоровье. – 2010. – № 1 – С. 75 – 77.
180. Ерофеева М. А. Педагогические основы подготовки будущих учителей к гендерно-половому воспитанию школьников / М.А. Ерофеева // Российский научный журнал. – 2012. – № 27. – С. 148 –155.
181. Євтух М. Б. Пріоритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти / М. Б. Євтух // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002 рр. : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України. – Х. : ОВС, 2002. – С. 66 – 76.
182. Єгорова О. В. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі науково-дослідної роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти”. – Харків, – 2009. – 20 с.
183. Жабокрицька О. В. Педагогічні умови виховання основ здорового способу життя підлітків у позакласній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / О. В. Жабокрицька. – К., – 2004. – 20 с.

184. Жара Г. І. Підготовка майбутніх учителів до формування в учнів валеологічних понять на засадах міжпредметних зв'язків шкільних природничих курсів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Г.І. Жара. Чернігів, 2009. – 20 с.
185. Жигоцька Н. В. Моделювання, оцінка та менеджмент якості освітніх послуг : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. економ. наук : спец. 08.03.02 „Економіко-математичне моделювання” / [Електронний ресурс] / Н. В. Жигоцька. – К., 2002. – 15 с. – Режим доступу : <http://www.libs.com.ua/a-ekonomika/11728-1-modelyuvannya-ocinka-menedzhment-yakosti-osvitnih-poslug.php>
186. Завалевська О. В. Використання інтерактивних методів навчання як одна з педагогічних умов формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців / О. В. Завалевська // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2009. – № 7. – С. 58 – 61.
187. Завидівська Н. Н. Професійно-прикладні основи формування здорового способу життя студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Н. Н. Завидівська. – К., 2002. – 20 с.
188. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.
189. Загвязинский В. И. Проектирование региональных воспитательных систем / В. И. Загвязинский // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 8 – 13.
190. Закон України „Про вищу освіту”
<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/conv>
191. Закон України “Про загальну середню освіту” – Інформ. зб. М-ва освіти України. – № 15. – 1999. – С. 6 – 31.

192. Загоркина Н. Влияние полового воспитания девочек-подростков на их репродуктивное здоровье / Н. Загоркина, И. Банюшевич // Врач. – 2012. – № 8. – С. 81 – 84.
193. Залесский М. Л. Конструювання і реалізація технології залучення школярів до здорового способу життя у взаємозв'язку класної і позакласної роботи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Залесский Михайло Львович. – Н. Новгород, 2005. – 249 с.
194. Заплатников Л. Т. Проблемы валеологии и гигиены в педагогике : прошлое, настоящее, будущее / Л. Т. Заплатников. – Донецк : ООО “КИТИС”, 1998. – 228 с.
195. Зварищук О. М. Виховання відповідальності старшокласників за свій фізичний стан : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фізичного виховання і спорту 24.00.02 „Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення” / О. М. Зварищук. – Львів, 2002. – 17 с.
196. Звекова В. К. Підготовка майбутніх учителів до організації здоров'язберігаючого дозвілля школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / В. К. Звекова. – К., 2009. – 19 с.
197. Зенченков І. П. Творчість як духовна цінність фахівця з основ здоров'я / І. П. Зенченков // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2010. – 15 (202). – С. 171 – 176.
198. Зотова М. О. Особенности применения здоровьеразвивающих технологий в формировании культуры здоровья школьников / М. О. Зотова // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 3 – С. 50 – 57.
199. Зязюн І. А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти : результати досліджень і перспективи : збірник наукових праць / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К. : НТУ, 2003. –

680 с. – С. 15 – 38.

200. Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 73 – 75.
201. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 309 с.
202. Иващенко М. В. Исследование существующих подходов к моделированию учебного процесса / М. В. Иващенко, А. Н Пашнев, И. А. Олексенко // Известия Института инженерной физики. – 2009. – Т. 4. – № 14. – С. 77 – 81.
203. Игнатъева М. А. Система управления корпоративными знаниями: состояние вопроса и некоторые подходы к ее моделированию / М. А. Игнатъева, А. С. Минзов, Е. Н. Черемисина // Системный анализ в науке и образовании. – 2009. – № 4. – С. 14 – 21.
204. Ильина Т. А. Системно-структурный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – 72 с.
205. Исаев И. Ф. Особенности подготовки студентов к работе по профессиональному самоопределению школьников / И. Ф. Исаев, В. Н. Кормакова // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 8. – С. 15.
206. Исаев И. Ф. Профессионально-творческое саморазвитие личности: восхождение к АКМЕ / И. Ф. Исаев, И. А. Шаршов // Сибирский педагогический журнал. 2009. – № 2. – С. 43 – 54.
207. Исин М. Е. Совершенствование методической системы обучения будущих экономистов экономико-математическому моделированию / М. Е. Исин // Вестник Омского университета. – 2007. – № 2. – С. 111 – 114.
208. Ишмухаметов М. Г. Здоровьесберегающие технологии в работе с детьми девиантного поведения / М. Г. Ишмухаметов, А. А. Наумов,

- Е. В. Кучина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2009. – № 3. – С. 129 – 131
209. Иноземна мова : Програма для учнів 5-9 класів середніх загальноосвітніх навчальних закладів [Електроний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/images/education/average/new_pr/inozemna_5_9.doc
210. Ищенко Л. Инновации в образовании Нидерландов / Л. Ищенко // Постметодика. – 2009. – № 5. – С. 64 – 66.
211. Кабацька О. В. Методика формування культури здоров'я старшокласників у позакласній роботі / О. В. Кабацька // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Херсон : ХДУ, 2010. – Вип. 56. – С. 192 – 198.
212. Кадченко Л. П. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности средствами иностранного языка : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика и история педагогики” / Л. П. Кадченко, 1992. – 18 с.
213. Калиничева Р. В. Инновации в образовательной деятельности, активные методы обучения / Р. В. Калиничева // Фундаментальные и прикладные исследования кооперативного сектора экономики. – 2012. – № 2. – С. 172 – 177.
214. Каньоса Н. Г. Мотивы учебно-професійної самореалізації студентів вищих педагогічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Н. Г. Каньоса. – К., – 2011. – 22 с.
215. Капранова Е. А. Интерактивные формы обучения как средство эффективной организации образовательного процесса в вузе / Е. А. Капранова // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2012. – № 4 (70). – С. 116 – 122.
216. Капустіна О. В. Педагогічні умови активізації професійного самовизначення старшокласників у навчально-виховній діяльності школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец.

- 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / О. В. Капустіна. – К., 2004. – 18 с.
217. Карам А. О. Сексуальное воспитание подростков и проблемы полового просвещения / А. О. Карам // Известия Алтайского государственного университета. – 2012. – № 2. – С. 208 – 210.
218. Карпенко М. І. Проблема формування культури здоров'я школярів у педагогічній спадщині В. О.Сухомлинського : дис. ... д-ра. пед. наук. 13.00.01 / Карпенко Марина Ігорівна. – Луганськ, – 2013. – 200 с.
219. Карпенко О. Г. Соціальне становлення особистості підлітка в тимчасових об'єднаннях за інтересами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. Г. Карпенко. – К., 1999. – 19 с.
220. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / О. Г. Карпенко ; за ред. С. Я. Харченка. – Дрогобич : Коло, 2007 – 374 с.
221. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Карпов Лариса Георгіївна. – Харків, 2003. – 295 с.
222. Касенок Д. Э. Формирование нравственных ценностных ориентаций здорового образа жизни у старшеклассников средствами физического воспитания : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теория и история педагогики” Д. Э. Касенок. – Витебск, 1998. – 20 с.
223. Кевкало Т. Г. Дослідження ціннісно-мотеваційних установок студентів вищого педагогічного навчального закладу / Т. Г. Кевкало, О. А. Палієнко, Н. І. Годун // Основи здоров'я та фізичної культура. – 2007. – № 5. – С. 12 –14.

224. Кириленко С. В. Соціально-педагогічні умови формування культури здоров'я старшокласників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Кириленко Світлана Володимирівна. – К., 2004. – 240 с.
225. Кисла О. Ф. Особливості розвитку професійного самовизначення майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О. Ф. Кисла. – К., 2008. – 15 с.
226. Кіян О. Батьківсько-вчительська взаємодія як фактор морального становлення особистості / О. Кіян // Позакласний час. – 2009. – № 23 – 24. – С. 31– 37.
227. Клімкіна Н. Г. Формування соціальної активності підлітків із неповних сімей у навчально-виховному процесі основної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Н. Г. Клімкіна. – К., 2009. – 24 с.
228. Клочан Ю. В. Педагогічні умови соціальної адаптації учнів професійно-технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Ю. В. Клочан. – Луганськ, 2009. – 22 с.
229. Князева О. Н. Влияние современных методов обучения на здоровье студента в процессе педагогического взаимодействия с преподавателем / О. Н. Князева, О. Н. Бондарева // Культура физическая и здоровье. – 2008. – № 5. – С. 61 – 63.
230. Ковалев А. П. Педагогические системы : оценка текущего состояния и управление / А. П. Ковалев. – Харьков : ХГУ, 1990. – 153 с.
231. Ковалев В. П. Формирование профессиональной готовности учителя начальных классов к работе в малокомплектной сельской национальной школе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ковалев Василий Петрович. – Чебоксары, 1998. – 391 с.
232. Ковалева Е. В. Технология развития способности к личностно-профессиональному самоопределению у будущих учителей /

- Е. В. Ковалева // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2009. – № 2. – С. 43 – 50.
233. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія / Л. В. Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.
234. Ковальова А. В. Педагогічні умови самореалізації старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 „Теорія та методика виховання” / А. В. Ковальова. – Луганськ, 2005. – 23 с.
235. Коган В. Е. Воспитателю о сексологии / В. Е. Коган. – М. : Педагогика, 1991. – 254 с.
236. Коган В. Е. Подготовка девушки к супружеству / В. Е. Коган. – М. : Сов. спорт, 1990. – 80 с.
237. Козак І. О. Інтерактивна модель навчання та формування соціально-психологічних компетентностей учнів / І. О. Козак // Основи здоров'я та фізична культура. – 2008. – № 1 – 2. – С. 4-6.
238. Колесов В. И. Социальное здоровье студентов / В. И. Колесов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2009. – № 2. (42). – С. 217 – 229.
239. Колпина Л. В. Социальное здоровье: нормативная модель и реальность / Л. В. Колпина // Среднерусский вестник общественных наук. – 2009. – № 3. – С. 53 – 59.
240. Колычев В. А. Укрепление физической культурой и спортом как фактор управления социального здоровья населения : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. соц. наук : спец. 22.00.06 – „Социология духовной жизни” / В. А. Колычев. – Москва, 1998. – 20 с.
241. Комар Т. В. Особистісна рефлексія як чинник соціального становлення підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Т. В. Комар. – К., 2003. – 22 с.

242. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися : учебное пособие / Л. В. Кондрашова. – М. : Прометей, МГПИ им. В. И. Ленина, 1990. – 160 с.
243. Кондрашова Л. В. Процесс обучения в высшей школе / Л. В. Кондрашова. – Кривой Рог : КГПУ, 2000. – 171 с.
244. Конох А. П. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців із спортивно-оздоровчого туризму у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Конох Анатолій Петрович. – К., 2007. – 550 с.
245. Конституція України : Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 черв. 1996 р. – К. : Просвіта, 1996. – 80 с.
246. Концепція національного виховання // Рід. шк. – 1995. – № 6. – С. 18 – 25.
247. Концепція, зміст і методи навчання здорового способу життя в контексті профілактики ВІЛ/СНІД/ІПСШ // Інфосвіт. – 2004. – № 3 (груд.) – С. 1 – 8.
248. Коняхина Ю. С. Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность студентов вуза / Ю. С. Коняхина // Социальная политика и социология. – 2009. – № 6-1. – С. 390 – 397.
249. Корнеева Л. Интерактивные методы обучения / Л. Корнеева // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 105 – 108.
250. Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. – 1999. – №3. – С. 43 – 48.
251. Коротяев Б. И. Диалектика „недостающего” и „избыточного” в образовательном пространстве : монография / Б. И. Коротяев, В. С. Курило, В. В. Третьяченко. – Луганск : Альма-матер, 2006. – 240 с.
252. Коротяев Б. И. Избранные педагогические сочинения / Б. И. Коротяев. – В 3 т. – Т II. – изд. испр. – Луганск : Альма-матер, 2006. – 576 с.

253. Коротяев Б. И. Педагогика в вопросах, ответах и прогностических ожиданиях / Б. И. Коротяев. – Донецк : ООО „Лебедь”, 2000. – 164 с.
254. Кравець В. П. Теорія і практика дошлюбної підготовки молоді / В. П. Кравець. – К. : 2000. – 687 с.
255. Кравцова Ф. Х. Личностно-мотивационные детерминанты развития профессионализма педагогов дошкольного образования в системе повышения квалификации : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Кравцова Фатима Хасанбиевна. – Санкт-Петербург, 2004. – 182 с.
256. Кравченко І. В. Формування у підлітків моральних вчинків у позакласній роботі : дис. .. канд. пед. наук : 13.00.07 / Кравченко Ірина Володимирівна. – К., 2004. – 249 с.
257. Краевский В. В. Методология педагогического исследования / В. В. Краевский / Пособие для педагога-исследователя. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
258. Красношлыкова О. Г. Методология и методика развития профессионализма педагогов в муниципальной системе образования : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра. пед. наук : 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / О. Г. Красношлыкова. – Кемерово, 2005. – 387 с.
259. Краткий словарь по философии / под общ. ред. И. В. Блауберга, И. К. Пантина. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1982. – 431 с.
260. Кремень В. Г. Підготовка вчителя в умовах переходу загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання / В. Г. Кремень // Вища шк. – 2003. – № 1 – С. 3 –11.
261. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 215 с.
262. Кривошеева Г.Л. Формування культури здоров'я студентів університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кривошеева Галина Леонідівна – Луганськ. – 2001. – 228 с.

263. Кубицький С. О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / С. О. Кубицький. – К., 2001. – 20 с.
264. Кудрявцев В. Н., Социальные отклонения / В. Н. Кудрявцев, С. В. Бородин, В. С. Нерсисянц, Ю. В. Кудрявцев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрид. лит., 1989. – 268 с.
265. Кузьменко О. А. Соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кузьменко Олександр Анатолійович. – К., 1998. – 184 с.
266. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
267. Кузьмина Н. В. О подходах к исследованию структуры профессионально- педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1972. – 182 с.
268. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Просвещение, 1990, – 110 с.
269. Куклев В. А. Мобильное обучение как педагогическая инновация / В. А. Куклев // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 1. – С. 60 – 64.
270. Кулагина Е.В. Возможности применения квалитативно-синергетического подхода к моделированию образовательной системы вуза / Е. В. Кулагина, В. А.Сальников // Омский научный вестник. – 2009. – № 6 – 82. – С. 120 – 123.
271. Кулик Є. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. - 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Є. В. Кулик. – Тернопіль, 2006. – 40 с.

272. Кульбякина Л. Я. Циклы задач в системе обучения профессиональное самоопределение будущих педагогов как фактор личностноориентированного профессионального образования / Л. Я. Кульбякина // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 1 (38). – С. 84 – 86.
273. Куниця Т. Ю. Виховання відповідальної поведінки в учнів 7-8-х класів загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / Т. Ю. Куниця. – К., 2008. – 23 с.
274. Курашкина Е. В. Социально-управленческий механизм формирования социального здоровья учащихся : дис. ... канд. соц. наук : 22.00.08 / Курашкина Елена Владимировна. – М., – 2011. – 183 с.
275. Кучерявый А. Г. Профессиональное самовоспитание будущих педагогов в процессе их целостной підготовки : монография / А. Г. Кучерявый. – К. : Вища шк., 1999. – 224 с.
276. Лаврентьева З. Повышение самооценки и развитие социальных навыков у детей и подростков / З. Лаврентьева // Социальная педагогика. – 2005. – №1. – С. 58 – 60.
277. Ласовская Н. Ф. Социальное здоровье населения и национальная безопасность общества [Электроний ресурс] / Н. Ф. Ласовская. – Режим доступу : http://www.online-science.ru/m/products/philosophy_science/gid47/pg0/
278. Лебедченко С. Ю. Формирование культуры здоровья будущего учителя в процессе профессиональной підготовки : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : 13.00.08 / „Теория и методика профессионального образования” / С. Ю. Лебедченко. – Волгоград, 2000. – 19 с.
279. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 344 с.
280. Левчук З. С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза : автореф. дис. на соискание учен.

степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теория и история педагогики”. – Минск, 1992.– 19 с.

281. Лецких Л. А. Инновационный подход к моделированию самостоятельной работы / Л. А. Лецких // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 4. – С. 51 – 55.
282. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Линенко Алла Францевна. – К., 1996. – 403 с.
283. Липина Т. А. Развитие профессионализма педагогов техникума : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Липина Татьяна Алексеевна. – Нижний Новгород, 2005. – 198 с.
284. Лисенко О. М. Виховання гуманістично спрямованої особистості підлітка у позаурочний час : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія та методика виховання” / О. М. Лисенко. – К., 2008. – 22 с.
285. Литовченко О. В. Соціальна адаптація дітей у позашкільній виховній роботі в Україні: історичний аспект (1917 – 2007 рр.) / О. В. Литовченко // Позашк. освіта та виховання. – 2007. – № 1. – С. 54 – 61.
286. Лігоцький А. О. Принципи проектування нових освітніх систем : метод. рекомендації / А. О. Лігоцький. – К. : ІЗМН, 1994. – 35 с.
287. Ліпенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї / А. Ф. Ліпенко. – Одеса : ОКФА, 1995. – 80 с.
288. Ліфанова Я. В. Економіко-математичне моделювання навчального процесу у вищих закладах освіти України : дис. ... канд. екон. наук : 08.03.02 / Ліфанова Яна Владиславівна. – Запоріжжя, 2006. – 295 с.
289. Лобанова Н. Н. Профессиональная компетентность педагога / Н. Н. Лобанова, В. В. Косарев, А. П. Крючатов. – Санкт-Петербург, 1997. – 106 с.

290. Лобашев В. Д. Структурный подход к моделированию ведущих элементов процесса обучения / В. Д. Лобашев // Инновации в образовании. – 2006. – № 3. – С. 99 – 111.
291. Лукашевич О. Н. Научно-исследовательская деятельность как средство развития творчества студентов в образовательной системе педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лукашевич Ольга Николаевна. – Карачаевск, 2002. – 188 с.
292. Лукащук-Федык С. В. К вопросу значения здорового образа жизни в сохранении репродуктивного здоровья студенческой молодежи / С. В. Лукащук-Федык // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 1. – С. 165 –167.
293. Лукичева Е. Ю. Некоторые подходы к моделированию постдипломного образования учителя (на примере учителя математики) / Е. Ю. Лукичева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – Т. 8. – № 38. С. 161 – 171.
294. Лупанова Н. А. Современные проблемы подготовки будущего учителя математики к профессиональному самоопределению / Н. А. Лупанова // Вестник Самарского государственного университета. – 2010. – № 77. – С. 194 – 197.
295. Луценко І. В. Формування дослідницької культури майбутніх учителів у діяльності студентського наукового товариства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Луценко Ірина Володимирівна. – Луганськ, 2011. – 252 с.
296. Луценко Л. И. Компетентносная модель повышения квалификации директора школы / Л. И. Луценко // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 61–68.
297. Лызь А. Е. Здоровье в контексте современных научных представлений о человеке / Лызь А. Е, Лызь Н. А. // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. – 2005. – Т. 51. – № 7. – С. 105 – 110.

298. Лысенко Е. Культура жизни и культура здоров'я / Е. Лысенко, О. Рагимова // Высшее образование в России. – 2008. – № 11. – С. 139 – 142.
299. Любягина О. А. Моделирование системы подготовки старшеклассников к профессиональному самоопределению / О. А. Любягина // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 6 (34). – С. 21 – 27.
300. Лях Т. Л. Потенціал методу CASE-STUDY у програмах зі сприяння здоровю дітей та молоді / Т. Л. Лях // Вісн. Запоріз. нац. ун-ту. – 2009. – №2. – С. 137 – 42.
301. Магницкая Л. Д. Воспитание культуры здоровья у подростков в общеобразовательной школе : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания” / Л. Д. Магницкая. – М., 2006. – 20 с.
302. Макагон К. Діагностика готовності педагогів до пошукової діяльності / К. Макагон // Рідна школа. – 2002. – № 1. – С. 25 – 27.
303. Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. / Ред. кол. В. Н. Столетов (пред.) [и др.]. Т. 2. Под ред. И. А. Каирова (отв. ред.) [и др.]. – М. : Педагогика, 1977. – Т. 2. – 320 с.
304. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – М. : Худож. лит., 1987. – 623 с.
305. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : В 8 т. / Сост. М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1986. – 336 с.
306. Максимова Н. Ю. Психологічна профілактика вживання підлітками алкоголю та наркотиків / Н. Ю. Максимова. – К. : 1997. – 208 с.
307. Малихіна, Т. Моральне становлення особистості підлітка на сучасному етапі / Т. Малихіна // Рідна школа. – 2006. – № 6. – С. 24 – 25.
308. Малишева К. Формування навичок здорового способу життя / К. Малишева // Здоров'я та фізична культура. – 2006. – № 25 (49). – С. 7.
309. Малярчук Н.Н. Культура здоровья педагога (личностный и профессиональный аспекты) : автореф. дис. на соискание ученой степени

- д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Малярчук Наталья Николаевна. – Тюмень, 2009. – 50 с.
310. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / М. О. Малькова. – Луганськ, 2006. – 20 с.
311. Мамонтова М. Ю. Квалиметрический подход к моделированию оценки качества академической подготовки студентов / М. Ю. Мамонтова // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 12. – С. 141 – 142.
312. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82 – 88.
313. Мартинюк Т. А. Соціально-педагогічна профілактика вживання психоактивних речовин підлітками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Т. А. Мартинюк. – Луганськ, 2013. – 20 с.
314. Матвеев В. Ф. Профилактика вредных привычек школьников : книга для учителя / В. Ф. Матвеев, А. И. Гройсман. – М. : Просвещение, 1988. – 96 с.
315. Матвієнко О. В. Моральне виховання молодших школярів у позаурочній та позашкільній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теорія і історія педагогіки” / О. В. Матвієнко. – К., 1999. – 20 с.
316. Матвієнко П. І. Формування готовності педагогічних працівників до комплексної оцінки дидактичного процесу в системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / П. І. Матвієнко. – К., 2003. – 20 с.
317. Махова В. В. Инновационная методика обучения пониманию и смысловому моделированию иноязычного научного текста /

В. В. Махова, С. Э. Харзеева // Научные исследования в образовании. – 2006. – № 6. – С. 75 – 79.

318. Мачуська І. М. Формування культури міжособистісного спілкування старшокласників у їх підготовці до сімейного життя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / І. М. Мачуська. – К., 2004. – 20 с.
319. Мельник Ю. Б. Формування культури здоров'я учнів як важлива складова практичного психолога / Ю. Б. Мельник // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 2 – 3. – С. 126 – 132.
320. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: Лекції і практичні заняття : навч.-метод. посібник / Г. М. Мешко. – Тернопіль : ТДПУ, 2003. – 268 с.
321. Микитюк О. М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах (історико-педагогічний спект) : монографія / О. М. Микитюк. – Х. : ОВС, 2003. – 272 с.
322. Минюрова С. А. Личностно-профессиональное саморазвитие как порождающая субъекта деятельность / С. А. Минюрова // Образование и наука. – 2006. – № 2. – С. 95 – 104.
323. Миронова М. Н. Личностно-смысловые детерминанты развития профессионализма педагога : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психолог. наук : 19.00.07 „Педагогическая психология” / М. Н. Миронова. – М., 2002 – 227 с.
324. Мирончук Н. М. Формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія та методика виховання” / Н. М. Мирончук. – К., 2007. – 22 с.
325. Митник О. Я. Теоретико-методичні основи підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О. Я. Митник. – К., 2010. – 42 с.

326. Михайлова Э. П. Роль довузовской подготовки сельских школьников в социальной адаптации к условиям обучения в ВУЗе / Э. П. Михайлова // Вестник тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2009. – № 2. – С. 237 – 242.
327. Мишин А. Социальное здоровье личности и общества : основные показатели [Электроний ресурс] / А. Мишин. – Режим доступа : http://sociosphera.ucoz.ru/publ/konferencii_2011/obshhestvo_kultura_lichnost_aktualnye_problemy_socialno_gumanitarnogo_znaniya/socialnoe_zdorove_lichnosti_i_obshhestva_osnovnye_pokazateli/22-1-0-420
328. Мишин С. П. Подходы к моделированию оптимальных многоуровневых организаций / С. П. Мишин // Управление большими системами : сборник трудов. – 2006. – № 12 – 13. С. 109 – 117.
329. Мишина О. С. Социальное здоровье жителей муниципальных образований: совершенствование системы управления : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. соц. наук : спец. 22.00.08 „Социология управления” / О. С. Мишина. – 2011. – М., – 21 с.
330. Мищенко А. И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд пед. наук : спец. : 13.00.01 „Теория и история педагогики” / А. И. Мищенко. – М., 1992. – 18 с.
331. Міжгалузева комплексна програма „Здоров’я нації” на 2002-2011 роки від 10 січня 2002 р. [Електроний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.health.gov.ua>
332. Міхєєнко О. І. Валеологічна підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у вищому педагогічному навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Міхєєнко Олександр Іванович. – Суми, 2004. – 211 с.
333. Міщеня О. М. Формування громадянської відповідальності старшокласників у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу :

- автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / О. М. Міщеня. – К., 2009. – 22 с.
334. Можейко Л. Ф. Половое воспитание – основа профилактики репродуктивных нарушений / Л. Ф. Можейко // Репродуктивное здоровье в Беларуси. – 2010. – № 6. – С. 121–124.
335. Морзабаева Р. Б. Теория инноваций в обучении отдельной дисциплине / Р. Б. Морзабаева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2011. – № 10. – С. 92–94.
336. Москвич А. С. Социальное здоровье молодежи как фактор социально-экономического развития региона : на примере Хабаровского края. : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. соц. наук : спец. 22.00.04 – „Социальная структура, социальные институты и процессы” / А. С. Москвич. – Хабаровск, –2008. – 20 с.
337. Мотунова Л. Н. Моделирование процесса педагогической поддержки старшеклассников на этапе формирования готовности к профессиональному самоопределению / Л. Н. Мотунова // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2009. – № 12. – С. 195–199.
338. Мудрий Я. С. Соціально-педагогічні засади збереження репродуктивного здоров'я старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Я. С. Мудрий. – К., 2010. – 18 с.
339. Муравьев А. В. Культура здоров'я личности как предмет структурно-функционального анализа / А. В. Муравьев // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2008. – № 12. – С. 28–31.
340. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов. – 6-е изд., стереотип / В. С. Мухина. – М. : Издательский центр „Академия”, 2000. – 456 с.
341. Мягких В. Б. Соціальне здоров'я молоді в умовах сучасного українського суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.

соціолог. наук : спец. 22.00.04 „Спеціальна та галузева соціологія” / В. Б. Мягких. – Харків, 2007. – 20 с.

342. Нагуманова И. И. Экономическая подготовка как фактор социального становления школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Нагуманова Инна Ивановна. – М., 1999. – 176 с.
343. Наказ Управління освіти і науки Про регіональну програму Національної мережі шкіл сприяння здоров'ю // Управління освітою. – 2005. – №2 (98) (січень). – С. 1 – 6.
344. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Бюлетень: програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти. – 2001. – № 1. – С. 13 – 22.
345. Національна програма патріотичного виховання громадян, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства від 15 вересня 1999 р., №1697 // Офіційний вісник України. – К. – 1999. – № 37 (1 жовтня). – С. 33 – 46.
346. Нефедова Н. А. Педагогические условия использования традиций и инноваций в воспитательной деятельности вуза / Н. А. Нефедова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – № 7 (82). – С. 51 – 53.
347. Нечепоренко Л. С. Совершенствование общепедагогической подготовки учителя в университете / Л. С. Нечепоренко. – Х. : Основа, 1990. – 135 с.
348. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.
349. Николаева Е. В. Профессионально-личностное саморазвитие как неотъемлемая часть профессиональной деятельности будущего учителя / Е. В. Николаева, В. А. Кузнецов // Успехи современного естествознания. – 2004. – № 1. – С. 72 – 73.

350. Ничкало Н. Г. Педагогіка вищої школи : крок в майбутнє / Н. Г. Ничкало // Сучасна вища школа : психолого-педагогічний аспект : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Віпол, 1999. – С. 225 – 243.
351. Нісімчук А. С. Педагогічна технологія : підручник / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, І. О. Смолюк. – К. : Четверта хвиля, 2003. – 224 с.
352. Новицька Т. І. Здоров'я та здоровий образ життя / Т. І. Новицька // Позакласний час. – 2009. – № 13 – 14. – С. 92 – 93.
353. Ноянзина О. Е. Особенности отражения проблем социального здоровья молодежи в массовом сознании населения в условиях распространения социально-обусловленных заболеваний : на материале социологических исследований в Алтайском крае : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. соц. наук : спец. 22.00.04. „Социальная структура, социальные институты и процессы” / О. Е. Ноянзина. – Барнаул, 2006. – 22 с.
354. Овсиенко И. А. Подготовка будущего учителя к нравственно-половому воспитанию школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Овсиенко Инна Александровна. – Калуга, 2003. – 194 с.
355. Ожегов С. И. Словарь русского языка : ок. 57000 слов / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – 14-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1983 – 816 с.
356. Омельченко О. В. Особливості професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів з організації здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / О. В. Омельченко. – Харків, 2008. – 20 с.
357. Омельченко С. О. Теоретичні та методичні основи взаємодії соціальних інститутів суспільства в формуванні здорового способу життя учнів загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Омельченко Світлана Олександрівна. – Луганськ, 2008. – 431 с.
358. Омельченко С. О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків : монографія / С. О. Омельченко. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 352 с.

359. Оптнер С. Системный анализ для решения деловых и промышленных проблем / С. Оптнер – М. : Наука, 1983. – 187 с.
360. Оржеховська В. М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх : навч.-метод. посібник / В. М. Оржеховська. – Київ, 1996. – 352 с.
361. Оржеховська В. М. Методика позбавлення неповнолітніх наркогенних звичок : метод. посібник / В. М. Оржеховська. – К. : ІСДО, 1995. – 261 с.
362. Оржеховська В. М. Педагогіка здорового способу життя / В. М. Оржеховська // Основи здоров'я та фізична культура. – 2007. – № 4. – С. 20 – 22.
363. Орлова В. В. Социальная зрелость молодежи: социально-психологический аспект // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований / В. В. Орлова. – 2009. – № 5. – С. 124 – 125.
364. Основи валеології // Навчальна програма. – Київ : Освіта України. – 2005. – 20 с.
365. Основи здоров'я : Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5 – 9-ті класи. К. : Ірпінь, 2005. – 41 с.
366. Остапчук Н. В. Профессиональное саморазвитие студентов в процессе обучения в ВУЗе / Н. В. Остапчук, М. М. Дудина // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 1. – С. 126 – 129.
367. Островська-Бугайчук І. М. Підготовка майбутніх учителів правознавства до роботи з підлітками девіантної поведінки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / І. М. Островська-Бугайчук. – Харків, 2011. – 22 с.
368. Ощепкова О. В. Методическое обеспечение принципа моделирования в музыкальной педагогике / О. В. Ощепкова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2002. – Т. 2. – № 2. – С. 94 – 101.
369. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях) / Є. М. Павлютенков // Харків : Вид. група „Основа”, 2008. – 128 с.

370. Пазекова Г. Е. Профессионализм педагога в реализации личностно-ориентированного подхода : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Пазекова Галина Евгеньевна. – Ульяновск, 2001 – 167 с.
371. Паніотто В. І. Статистичний аналіз соціологічних дани / В. І. Паніотто, В. С. Максименко, Н. М. Харченко – К. : Вид. дім „КМ Академія”, 2004. – 270 с.
372. Панина Т. С. Интерактивное обучение / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова // Образование и наука. – 2007. – № 6. – С. 32 – 41.
373. Пахомов Д. В. Молодежные субкультуры [Электронный ресурс] / Д. В. Пахомов. – Режим доступа : <http://saint-nikolay.mk.ua/youth-school-missionary>
374. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 2000 – 512 с.
375. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін., За ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
376. Пенькова Р. И. Формирование у студентов педагогического института готовности к работе классного руководителя : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теория и история педагогики”. – Л., 1978. – 24 с.
377. Пермяков О. Е. Методологические подходы к моделированию личностно-профессиональной компетентности специалиста в контексте формирования государственных образовательных стандартов нового поколения / О. Е. Пермяков // Известия Томского политехнического университета. – 2007. – Т. 310. – № 1. – С. 275 – 281.
378. Петрова Т. В. Система возможных причин негативных последствий в половом воспитании младших школьников / Т. В. Петрова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 259 – 270.

379. Петухова Т. А. Підготовка майбутніх учителів до формування культури безпеки життєдіяльності в учнів основної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Т.А. Петухова. – К., 2010. – 22 с.
380. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : монография / Е. Н. Пехота ; под. ред. И. А. Зязюна. – К. : Вища шк., – 1997. – 281 с.
381. Пехота О. М., Старева А. М. Особистісне орієнтоване навчання: підготовка вчителя / О. М. Пехота, А. М. Старева. – Миколаїв : Іліон, 2006. – 272 с.
382. Пеша І. В. Соціальне становлення дітей в дитячих будинках сімейного типу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / І. В. Пеша. – К., 2000. – 20 с.
383. Пилипенко А. И. Педагогическая профилактика употребления наркотических веществ учащимися общеобразовательных школ : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теория и история педагогики” / А. И. Пилипенко. – К., 1992. – 17 с.
384. Пискунова О. Д. Пути профилактики нарушения репродуктивного здоровья в подростковом возрасте / О. Д. Пискунова // Репродуктивное здоровье Восточная Европа. – 2012. – № 5. – С. 35 – 37.
385. Пихтіна Н. П. Формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя до профілактики адиктивної поведінки учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теорія та історія педагогіки” / Н. П. Пихтіна. – К., 1999. – 15 с.
386. Платонов К. К. Психология : учеб. пособие / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – М. : Высш. шк., 1977. – 247 с.
387. Плоткин Ф. Б. Ещё раз к вопросу о профилактике наркомании / Ф. Б. Плоткин // Наркология. – 2012. – № 12 (132). – С. 76 – 79.

388. Побережна Н.О. До проблеми моделювання навчального процесу на основі інформаційних технологій / Н. О. Побережна // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2012. – № 35. – С. 278 – 284.
389. Подзолков В. Г. Оценка качества подготовки будущих учителей : монография / В. Г. Подзолков, Н. А. Шайденко. – Тула : Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2002. – 134 с.
390. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студентов пед. вузов / И. П. Подласый. – в 2 кн. кн. 1. „Процесс воспитания”. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, – 2000. – 576 с.
391. Поднебесная Э. И. Педагогические аспекты формирования социального здоровья подростков : дис. ... канд. пед. наук : 3.00.01 „Культура. Наука. Просвещение” / Поднебесная Элла Игоревна. – Рязань, 2010. – 215 с.
392. Поднебесная Э. И. Педагогические аспекты развития и укрепления социального здоровья подростков средствами информационных и коммуникативных технологий / Э. И. Поднебесная // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2007. – № 12. С. 218 – 221.
393. Поліщук С. П. Психологічні умови розвитку соціальної зрілості учнів вищого професійного училища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / С. П. Поліщук. – К., 2007. – 22 с.
394. Попов Н. С. Гражданское воспитание в системе внеклассной работы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Попов Николай Сергеевич. – М., 2004. – 151 с.
395. Потехина Н. В. Содействие личностно-профессиональному самоопределению выпускника школы в условиях довузовской подготовки / Н. В. Потехина // Акмеология. – 2007. – № 1. С. 22 – 24.
396. Прасолова Е. Л. Теоретико-методологические основы информационного обеспечения профессиональной подготовки будущего учителя в

вариативном образовании : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Прасолова Елена Лазаревна. – Калуга, 2001 – 423 с.

397. Приступа Е. Н. Педагогическая диагностика личностного социального здоровья ребёнка [Электронный ресурс] / Е. Н. Приступа. – Режим доступа : <http://www.psyh.kiev.ua>
398. Приступа Е. Н. Социально-педагогическая профилактика девиаций социального здоровья школьника : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. : 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание в разных образовательных областях и на всех уровнях системы образования)” / Приступа Елена Николаевна – М., – 2008 – 42 с.
399. Про концепцію фізичного виховання в системі освіти України // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 1997. – № 13 (липень). – С. 3 – 16.
400. Профілактика ВІЛ-інфекції та СНІДу в системі шкільної освіти // Інфосвіт. – 2004. – № 2 (грудень). – С. 2–6.
401. Прошкін В. В. Інтеграція науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів: теорія та практика : монографія / В. В. Прошкін ; держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2014. – 456 с.
402. Психологический словарь / А. Т. Айрапетянц, Я. А. Альтман, П. К. Анохин и др. ; редкол. : В. В. Давыдов и др. – М. : Педагогика, 1983. – 447 с.
403. Психология здоровья : учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. Питер, 2006. – 607 с.
404. Пуни А. Ц. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованиям в спорте / А. Ц. Пуни. – Ленинград : Изд-во ГДОИФК, 1973. – 32 с.
405. Пьянкова Г. С. Здоровьесберегающие технологии обучения и воспитания детей в образовательных учреждениях / Г. С. Пьянкова //

Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований.
– 2010. – № 8. – С. 129 – 131.

406. Рагимова О. А. Динамика социального здоровья младших школьников в транзитивном обществе : автореф. дис. на соиск. науч. степени д-ра. соц. наук : спец. 22.00.04 „Социальная структура, социальные институты и процессы” / О. А. Рагимова. – Саратов, – 2006. – 46 с.
407. Радченко А. В. Валеологический мониторинг как один из методов системного изучения состояния здоровья студентов в процессе обучения / А. В. Радченко, С. М. Долгих, Г. В. Степанова // Культура здоров'я, реабілітація, фізичне виховання і спорт в сучасних умовах : зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. конф. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – С. 89 – 92.
408. Радченко А. В. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх вчителів основ здоров'я у ВНЗ / А. В. Радченко // Теорія і практика фізичного виховання : науково-методичний журнал. Спец. вип. за матеріалами II Міжнар. наук.-практ. конф. „Здоров'я і освіта : проблеми та перспективи”. – Донецьк, 2010. – С. 312 – 16.
409. Разборова Л. И. Психологические вопросы готовности студентов педвуза к работе в дошкольных учреждениях : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психолог. наук : спец.19.00.01 „Теория и история педагогики” / Л. И. Разборова. – М., 1979. – 16 с.
410. Разживин О. А. Педагогическая технология подготовки будущих учителей к профилактике наркомании : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Разживин Олег Анатольевич. – Елабуга, 2008. – 189 с.
411. Разживин О. А. Этапы подготовки будущих учителей к работе по профилактике наркомании у старшеклассников / О. А. Разживин, К. Р. Волкова // Сборник научных трудов SWORLD. – 2013. – № 1 – С. 93 – 96.

412. Регіональна програма розвитку Національної мережі шкіл сприяння здоров'я від 29 квітня 2004 р., № 14 // Управління освітою. – 2005. – № 2 (98) (січень) – С. 1 – 6.
413. Репринцев А. В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / А. В. Репринцев. – Курс, 2001 – 519.
414. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології : навч.-метод. посіб. / В. В. Рибалка. – К., 2003. – 204 с.
415. Рижкова С. А. Інновації в освіті: теорія та практика розбудови дистанційних технологій навчання / С. А. Рижкова // Наука та наукознавство. – 2000. – № 1 – 2. – С. 93 – 99.
416. Рождественський А. Ю. Рефлексія тілесного потенціалу в життєвому самовизначенні старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / А. Ю. Рождественський. – К., 2002. – 19 с.
417. Розова Л.Б. Содержание, формы и методы подготовки студентов к половому воспитанию дошкольников / Л.Б. Розова // Альманах современной науки и образования. – 2008. – № 4-2. – С. 205 – 207.
418. Роман С. В. Формування культури здоров'я в учнів старшої школи в процесі вивчення органічної хімії / С. В. Роман, Л. М. Крючок // Освіта Донбасу. – 2007. – №2. – С. 26 – 32.
419. Романенко М. І. Превентивні технології формування здорового способу життя учнів / М. І. Романенко // Світ виховання. – 2006. – № 5. – С. 9 – 11.
420. Романишин І. М. Формування моральних відносин підлітків в умовах мікросоціуму : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 „Теорія та історія педагогіки” / І. М. Романишин. – Тернопіль, 1999. – 18 с.

421. Ромашова Е. В. Использование интерактивных форм и методов взаимодействия для формирования успешности в обучении у студентов / Е. В. Ромашова // Педагогика. Общество. Право. – 2012. – № 4 (4). – С. 92 – 103.
422. Рулев С. И. Взаимодействие школьников малочисленной сельской школы как фактор их социального становления : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Рулев Сергей Игоревич. – Ярославль, 1999. – 213 с.
423. Рыжова Н. И. Содержание подготовки к информационноаналитической деятельности для учителя информатики в контексте его обучения информационному моделированию / Н. И. Рыжова, Е. В. Филимонова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 3. – С. 259 – 264.
424. Рябцева И. В. Анализ понятия „самоопределение” и „готовность к профессиональному самоопределению” в психолого-педагогической литературе / И. В. Рябцева // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 8. – С. 107 – 111.
425. Сакенов Д. Ж. Половое воспитание : современные проблемы и взгляд в будущее / Д. Ж. Сакенов // Педагогические науки. – 2008. – № 5. – С. 42 – 45.
426. Свириденко С. Навчаємо бути здоровими: позакласна робота : 5-9 кл. / С. Свириденко – К. : Шк. світ, 2007. – 128 с.
427. Свириденко С. О. Формування здорового способу життя молодших школярів у позакласній виховній роботі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” С. О. Свириденко. – К., 1998. – 16 с.
428. Семенова А. В. Теоретичні і методичні засади застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / А. В. Семенова. Тернопіль, – 2009. – 44 с.

429. Семенова Г. И. Здоровьеформирующие технологии: результаты внедрения в условиях севера / Г. И. Семенова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2009. – № 8. – С. 110 – 114.
430. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект) : дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.07 / Валентина Анатольевна Семиченко. – К., 1992. – 432 с.
431. Сентизова М. И. Педагогическое обеспечение подготовки будущих учителей к здоровьесберегающей деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сентизова Мария Ивановна. – Якутск, 2008. – 178 с.
432. Сеньчукова И. В. Социальное становление детей в условиях сельской школы / И. В. Сеньчукова // Воспитание школьников. – 2013. – № 2. – С. 31 – 34.
433. Середенко П. В. Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / П. В. Середенко. – М., 2008. – 38 с.
434. Сериков В. В. Личностный подход в образовании : концепция и технологии / В. В. Сериков. – Волгоград, 1994. – 354 с.
435. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование : поиск новой парадигмы : монография / В. В. Сериков. – М. : КСП, 1998. – 182 с.
436. Сивицкая Е. А. Педагогическая система формирования социального здоровья учащихся общеобразовательной школы : На материале города Салехарда : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)” / Е. А. Сивицкая. – 2005. – М. – 22 с.
437. Сидельникова Т. Т. Инновации в обучении социальным и гуманитарным дисциплинам : монография / Т. Т. Сидельникова. – Казань : Центр инновационных технологий, 2009. – 351 с.

438. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко – СПб. : ООО „Речь”, 2000. – 350 с.
439. Симонова Г. И. Социальная адаптация школьников: теория и практика : монографія / Г. И. Симонова. – Киров : ВГУ, 2004. – 128 с.
440. Симонова Г.И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации школьников / Г.И. Симонова // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 34 – 40.
441. Сисоєва С. О. Проблема формування особистості, здатної до творчої самореалізації // зб. наук. пр. – Миколаїв : Вид-во МФ НАУКМА / С. О. Сисоєва. – 2000. – Т. 7 : Педагогіка. – С. 13 – 19.
442. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : монографія / С. О. Сисоєва. – К. : Поліграфкнига. – 1996. – 403 с.
443. Сисоєва С. О. Проблема підготовки вчителя до впровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій / С. О. Сисоєва // Зб. наук. пр. – Миколаїв : Вид-во МФ НАУКМА. – 2001. – Т. 13 : Педагогіка. – С. 26 – 32.
444. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі [Електронний ресурс] / О. Січкарук. – Режим доступу : <http://www.twirpx.com/about/search/?searchid>
445. Скибо Т. Ю. Активные формы и методы организации обучения / Т. Ю. Скибо // Вестник Воронежского института высоких технологий. – 2008. – № 3. – С. 190 – 194.
446. Слостенин В. А. Реформа школы и готовность учителя к профессиональной деятельности : вопросы методологии и теории / В. А. Слостенин, М. Я. Виленский // Теория и практика физической культуры. – 1985. – № 6. – С. 43 – 45.
447. Слостенин В. А. Психология и педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – 2-е изд. – М. : Академия, 2003. – 80 с.

448. Слостенин В. А. Психология и педагогика : учеб пособие. для студ. высш. учеб. завед. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенин. – 8-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 576 с.
449. Словник іншомовних слів / під редакцією І. В. Льохіна, Ф. М. Петрова. (перклад з російського 3-го виправленого і доповненого видання). – К. : Державне видавництво політичної літератури УРСР, 1951. – 757 с.
450. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Изд. центр „Академия”, 2001. – 304 с.
451. Смирнова И. В. Приоритеты социальной политики на основе показателей социального здоровья экономически активного населения : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. эконом. наук : спец. 22.00.03 „Экономическая социология” / И. В. Смирнова. – Санкт-Петербург, – 2000. – 20 с.
452. Смирнова Т. В. Инновации в образовании и проблемный подход как один из видов современных моделей обучения / Т. В. Смирнова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2012. – № 2. – С. 243 – 246.
453. Соколов А. Б. Социальное здоровье населения в контексте трансформационных процессов в современном российском обществе : дис. ... канд. фил. наук : 09.00.11 / Соколов Александр Борисович. – Краснодар, 2010. – 157 с.
454. Соколова Т. Б. Здоровье населения в социальном контексте : На примере работников ДВЖД : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. соц. наук : спец. 22.00.04. „Социальная структура, социальные институты и процессы” / Т. Б. Соколова. – Хабаровск, – 2005. – 20 с.
455. Соловьева С. И. Новая миссия Французской школы: предложения, направленные на профилактику наркомании / С. И. Соловьева // Ярославский педагогический вестник. – 2003. – № 2 (35). – С. 161 – 165.

456. Соловьева С. И. О профилактике наркомании во Франции / С. И. Соловьева. // Ярославский педагогический вестник. – 2003. – № 1 (34). – С. 166 – 167.
457. Сорокіна Г. О. Теорія і практика формування професійної готовності майбутніх фахівців у галузі туризму до екологічного виховання учнів : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04 / Сорокіна Галина Олександрівна. – Луганськ, – 2011. – 623 с.
458. Софій Н. З. Про сто і один метод активного навчання / Н. З. Софій, В. У. Кузьменко. – К. : Крок за кроком, 2003. – 116 с.
459. Соціально-просвітницькі тренінги з формування мотивації до здорового способу життя та профілактики ВІЛ/СНІДу : Навч.-метод. посіб. для викл. валеології, основ медичних знань та безпеки життєдіяльності, вчителів основ здоров'я, студ. вищ. пед. навч. закл./ [Страшко С. В., Животовська Л. А., Гречішкіна О. Д. та ін.] ; за ред. С. В. Страшка. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. : Освіта України, 2006. – 260 с.
460. Спартин В. Социальное здоровье и школа. К вопросу о целях школьного образования [Електроний ресурс] / В. Спартин. – Режим доступу : <http://www.bibliofond.ru>
461. Стан та чинники здоров'я українських підлітків [Електроний ресурс] : монографія / О. М. Балакірева, Т. В. Бондар, О. Р. Артюх та ін. ; наук. ред. О. М. Балакірева. – К. : ЮНІСЕФ, Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка. – К. : „К.І.С.”, 2011. – 172 с. – Режим доступу : www.unicef.org/ukraine/HBSC_Report_2011.pdf
462. Степанов А. Г. Интерактивность как метод воспитания у студентов навыков речевой коммуникации / А. Г. Степанов, М. А. Шкиртиль // Экономическое возрождение России. – 2012. – № 4 (34). – С. 146 – 151.
463. Страшко С. В. Шляхи впровадження галузевого стандарту вищої освіти бакалавра за спеціальністю „Валеологія” / С. В. Страшко, Л. А. Животовська // Основи здоров'я та фізична культура. – № 4. – 2007. – С. 4 – 8.

464. Субкультуры или кто во что горазд [Электроний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sub-culture.ru>
465. Суматохин С. В. Особенности развития подростков и половое воспитание / С. В. Суматохин // Биология в школе. – 2010. – № 10. – С. 33 – 42.
466. Суматохин С. В. Половое воспитание подростков / С. В. Суматохин // Биология в школе. – 2011. – № 4. – С. 53 – 63.
467. Суматохин С. В. Психосексуальное развитие, репродуктивное здоровье и проблемы полового воспитания подростков / С. В. Суматохин // Биология в школе. – 2011. – № 1. С. 57 – 65.
468. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения : В 3-х т. Т. 1 / Сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. – М.: Педагогика, 1979. – 560 с.
469. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : В 5 т. / Ред. кол. А. Г. Дзевежин (пред) [и др.] Т. 3. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – К. : Рад. шк., 1980. – Т. 3. – 719 с.
470. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська шк., 1978. – 263 с.
471. Табачек І. В. Формування та розвиток особистості сучасного вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.10 „Філософія освіти” / І. В. Табачек. – К., 2005. – 20 с.
472. Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста / Н. Ф. Талызина // Весник высшей школы. – 1985. – № 5. – С.32 – 35.
473. Тарасова М. С. Инновационно-методологические технологии обучения студентов компьютерному моделированию / М. С. Тарасова // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия : Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – № 3. – С. 158 – 162.
474. Тернопільська В. І. Формування соціальної відповідальності старшокласників у позанавчальній діяльності : автореф. дис. на здобуття

наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / В. І. Тернопільська. – К., 2003. – 14 с.

475. Тимонина А. А. Социальная адаптация школьников в педагогической системе Марии Монтессори : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / А. А. Тимонина. – Кострома, 2012. – 22 с.
476. Тимошенко Н.О. Подготовка учителя к просветительной деятельности в области основ индивидуального здоровья школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Наталия Олеговна Тимошенко. – Ставрополь, 2004 – 161 с.
477. Типова навчальна програма нормативної дисципліни „Безпека життєдіяльності” для вищих навчальних закладів для всіх спеціальностей за освітньо-кваліфікаційними рівнями „молодший спеціаліст”, „бакалавр” Київ 2011, 18 с. <http://vzvo.gov.ua/navchalni-prohramy/209-a-typical-curriculum-regulatory-discipline-safety-for-higher-education-for-all-specialties-in-education-and-skill-levels-junior-specialist-bachelor.html>
478. Ткачук Л. В. Професійне самовизначення та його емпатійні детермінанти у сучасного юнацтва : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ткачук Лариса Василівна. – О., 2003. – 186.
479. Травкин Е. И. Основные аспекты обучения будущих педагогов компьютерному моделированию / Е. И. Травкин // Омский научный вестник. – 2007. – № 1 – 51. – С. 159 – 162.
480. Третьяченко В. О. Психологічні умови становлення життєвих домагань підлітків із неповної одностатевої сім'ї : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / В. О. Третьяченко. – К., 2009. – 22 с.
481. Трошин В. Д. Духовная доминанта – основа жизни здоровья / В. Д. Трошин // Медицинский альманах. – 2010. – № 2. – С. 21 – 24.

482. Турбович Л. Т. Информационно-семантическая модель обучения / Л. Т. Турбович. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 177 с.
483. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
484. Турчак А. Л. Предупреждение вредных привычек у старших подростков : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / А. Л. Турчак. – К., 1993. – 18 с.
485. Удовицька С. В. Виховання гідності молодших підлітків у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / С. В. Удовицька. – К., 2010. – 18 с.
486. Узнадзе Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.
487. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М., 1966. – 179 с.
488. Урум Н. С. Підготовка майбутніх вчителів до забезпечення здорового способу життя молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Н. С. Урум. – К., 2008. – 19 с.
489. Фадєєв В. І. Теоретичні аспекти моделювання управління освітніми ресурсами вищої освіти в Україні / В. І. Фадєєв // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – № 38. – С. 273 – 277.
490. Фазлеев Н. Ш. Профессиональное самоопределение педагога по физической культуре и спорту как основа модернизации физкультурного образования / Н. Ш. Фазлеев // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – № 10. – С. 37 – 42.
491. Фахрутдинова Р. А. Система педагогического обеспечения социального становления личности школьника / Р. А. Фахрутдинова,

- Р. Р. Фахрутдинов // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – № 3. – С. 128 – 132.
492. Филонова Л. Н. Содействие профессиональному самоопределению будущего специалиста в процессе обучения в вузе / Л. Н. Филонова // Образование и наука. – 2008. – № 8. – С. 143 – 149.
493. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1981. – 445 с.
494. Фізична культура : Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5 – 9 класи [Електронний ресурс]. – К., – 2012. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednyia/serednyia/navch-program/2012/nac-mensh/36.doc>
495. Філіпп'єва О. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / О. А. Філіпп'єва. – Кіровоград, 2008. – 23 с.
496. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії : навчальна книга / М. М. Фіцула. – Тернопіль – Богдан, 2003. – 136 с.
497. Фролова Ф. Ф. Профессиональное саморазвитие студентов как важнейшая задача ВУЗа / Ф. Ф. Фролова // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – Т. 16. – № 23. – С. 328 – 331.
498. Харківська А. Моделювання управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ [Електронний ресурс] / А. Харківська. – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&Z21ID=&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/tmuo_2013_10_47.pdf
499. Харламова Т. М. Профессиональное самоопределение выпускников педагогического университета / Т. М. Харламова // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 2. – С. 64 – 66.

500. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности / С. Я. Харченко. – Луганск : Альма матер, 1999. – 138 с.
501. Харченко С. Я. Социально-педагогические основы подготовки учителя к работе с детскими общественными объединениями : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Теория и история педагогики” / С. Я. Харченко. – М., 1993. – 32 с
502. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : монографія / С. Я. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с.
503. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Л. Л. Хоружа. – К., 2004. – 45 с.
504. Хоружий Г. Інноваційність як принцип діяльності вищої школи / Г. Хоружий // Вища шк. – 2010. – № 11. – С. 14 – 25.
505. Хоружий Г. Ф. Академічна культура: цінності та принципи вищої освіти / Г. Ф. Хоружий. – Тернопіль : навч. кн. – Богдан, 2012. – 332 с.
506. Хриков Є. М. До питання про створення науково-педагогічних шкіл в Україні / Є. М. Хриков // Шлях освіти. – 2012. – № 4. – С. 2 – 7.
507. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
508. Цалін С. Д. Словник термінів з логіки / Цалін С. Д. – Х. : Основа, 2002. – 184 с.
509. Царенко А. В. Валеологія : підруч. для 8-9-х кл. серед, загальноосвіт. шк. / А. В. Царенко, Г. Ф. Яцук. – К. : Генеза, 1998. – 136 с.
510. Цимбал І. І. Соціальна адаптація старших підлітків в умовах спеціалізованої школи гуманітарного профілю : автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / І. І. Цимбал. – Луганськ, 1999. – 19 с.

511. Цільова комплексна програма “Фізичне виховання – здоров’я нації” : від 1 вересня 1998 року, №963/98. – <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/963a/98>
512. Цюман Т. П. Формування культури життєвого самовизначення старшокласників засобами освітнього тренінгу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Т. П. Цюман. – К., 2008. – 20 с.
513. Черепехіна О. А. Формування мотиваціо-ціннісного ставлення до професійного саморозвитку майбутніх психологів у процесі активної допрофесійної самореалізації засобами тренінгу / О. А. Черепехіна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 22 (75). – 574 – 581.
514. Чернобровкін В. М. Принципи організації науково-дослідницької діяльності студентів у світлі Болонських ініціатив / В. М. Чернобровкін // Освіта Донбасу. – 2005. – № 3. – С. 73 – 77.
515. Чернуха Н. М. Інтеграція виховних соціальних впливів суспільства у формуванні громадянськості учнівської молоді : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Чернуха Надія Миколаївна. – Луганськ, 2007. – 413 с.
516. Чернышова В. Н. Повышение эффективности подготовки педагогов общеобразовательных учреждений к превентивной деятельности по профилактике наркомании среди учащихся / В. Н. Чернышова // Вестник Российского нового университета. – 2013. – № 1. – С. 145 – 148.
517. Чижевська Л. Будьте обережні : працюємо з кейсом / Л. Чижевська // Ситуаційна методика навчання: український досвід : зб. ст. / упорядкув. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 79 – 86.

518. Чичикин В. Профессиональная готовность и ее измерение / В. Чичикин // Человек в мире спорта: новые идеи, технологии, перспективы : зб. тез. Междунар. конгр. – М., 1998. – Т. 2. – С. 491 – 492.
519. Чорній М. М. Підготовка майбутніх учителів до формування міжособистісних взаємин в учнівському колективі підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / М.М. Чорній. – Тернопіль, 2010. – 23 с.
520. Чурсина А. С. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов вуза в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Чурсина Анастасия Сергеевна. – Челябинск, 2011. – 162 с.
521. Чурсинова О. В. Психологические особенности восприятия телепередач подростками с разными уровнями агрессивности / О. В. Чурсинова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – № 9. – С. 122 – 128.
522. Шадриков В. Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1962. – 185 с.
523. Шадриков В. Д. Введение в психологическую теорию профессионального обучения / В. Д. Шадриков. – Ярославль : Ярославский государственный ун-т, – 1981. – 72 с.
524. Шаповал Ю. Д. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Ю. Д. Шаповал. – Х., 2007. – 20 с.
525. Шаронова Е. Г. Использование возможностей интерактивных технологий в социально-экологическом воспитании личности будущего учителя / Е. Г. Шаронова // Научный потенциал. – 2012. – № 3. – С. 58 – 62.

526. Шахненко В. І. Підготовка учнів до здорового способу життя у змісті здоров'я формуючих курсів ЗНЗ незалежної України / В. І. Шахненко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 1. – С. 168 – 175.
527. Шацький С. Т. Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. / Под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 416 с.
528. Шашенко С. Ю. Соціальне становлення студентської молоді у позааудиторний час у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / С. Ю. Шашенко. – К., 2004. – 20 с.
529. Шевченко Г. П. Духовність і цінності життя / Г. П. Шевченко // Духовність особистості : методологія, теорія і практика: зб. наук. пр. / Гол. ред. Г. П. Шевченко. – Вип. 5. – Луганськ : Вид-во Східноукр. нац. ун-ту, 2004. – С. 3–15.
530. Шевченко О. Психолого-педагогічні засади духовного виховання у сучасній сім'ї [Електронний ресурс] / О. Шевченко. – Режим доступу : <http://www.dipsm.org.ua/files/2011/01/visnyk3.pdf>
531. Шевчук О. Хвороби цивілізації. Урок основ здоров'я, 7-й клас / О. Шевчук // Здоров'я та фізична культура. – 2008. – № 5 (101). – С. 19 – 21.
532. Шенделева С. В. Подготовка будущих учителей к формированию культуры здоровья школьников в педагогических вузах России : 1918 - конец 90-х гг. XX в. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шенделева Светлана Викторовна. – Чита, 2008. – 196 с.
533. Шиманович І. В. Формування у майбутніх учителів потреби в професійному самовихованні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / І. В. Шиманович. – Запоріжжя, – 2008 – 23 с.

534. Шиян Т. В. Формування відповідальності старшокласників у процесі факультативних занять гуманітарного профілю в загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / Т. В. Шиян. – Миколаїв, 2009. – 14 с.
535. Шкиндер В. И. Понятие „социальное здоровье” и его значение для социальной теории и практики [Електроний ресурс] / В. И. Шкиндер, Н. Л. Шкиндер. – Режим доступу : <http://do.teleclinica.ru/206376/>
536. Шклярук В. Я. Ретрансляция здоровьесберегающих технологий в формировании самосохранительного поведения школьников / В. Я. Шклярук // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия : Социология. Политология. – 2009. – Т. 9. – № 4. – С. 18 – 20.
537. Шкуркіна В. М. Формування соціального здоров'я дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітніх школах-інтернатах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Шкуркіна Вікторія Миколаївна. – Х., 2006. – 225 с.
538. Щедрина А. Г. Понятие и структура индивидуального здоровья человека : методология системного подхода / А. Г. Щедрина // Медицина и образование в Сибири. – 2009. – № 5. – С. 8 – 14.
539. Щелкунов А. О. Соціально-педагогічна профілактика наркотичної залежності підлітків засобами фізичної культури і спорту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фізичного виховання і спорту : 24.00.02 „Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення” / А. О. Щелкунов. – Харків, 2005. – 16 с.
540. Щербак Н. Д. Аналіз результатів дослідження соціально-педагогічної профілактики жорстокого ставлення до дітей у сім'ї / Н. Д. Щербак // Педагогіка, психологія та мед.-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2006. – N 3. – С. 118 – 122.
541. Щербина В. И. Готовность к учительскому труду / В. И. Щербина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1972. – 66 с.

542. Энциклопедия профессионального образования : В 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПО, 1999. – Т. 2. – 440 с.
543. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Мысль, 1978. – 390 с.
544. Юрьева Л. А. Этнофункциональные особенности и профессиональное самоопределение студентов педагогических специальностей / Л. А. Юрьева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 98. – С. 320 – 325.
545. Ягодкина О. К. Социальное становление школьника в условиях предпрофильной подготовки / О. К. Ягодкина // Современные исследования социальных проблем. – 2011. – № 2. – С. 119 – 122.
546. Ядвиршис Л. А. Профессиональная подготовка учителя к социально-педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ядвиршис Людмила Анатольевна. – Омск, 2001. – 401 с.
547. Якимова Н. С. Професійне самовизначення і професійна орієнтація молоді: сучасні тенденції та проблеми / Н. С. Якимова // Демографія та соц. економіка. – 2011. – № 1. – С. 142 – 149.
548. Ящук І. П. Формування життєвої компетенції старшокласників загальноосвітніх шкіл України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / І. П. Ящук. – К., 2001. – 21 с.
549. Adam R. The Process of Educational Innovation / R. Adam, D. Chen. – Lnd., 1991. – 354 p.
550. Aspland T. Changing Patterns of Teacher Education in Australia / T. Aspland // Education Research and Perspectives. – 2006. – № 33. – P. 140 – 162.
551. Babich V. Modern requirements of the scientific-theoretical and practical readiness of students of pedagogical specialities in the fields of social health of teenagers / Vjacheslav Babich // Naukowa myśl informacyjnej powieki – 2014.

Materiały X międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji. Pedagogiczne nauki. Marc, 7 – 15, 2014. – Przemyśl : Nauka i studia, 2014. – P. 30-33.

552. Babich V. Trends of studying the problem of health care aspect in frames of a social personality / Vjacheslav Babich // Scientific Youth: Education and Science. Book of Abstracts of the III International Scientific-Practical Internet-Conference. February, 18, 2013. – Luhansk : Globus, 2013. – P. 31 – 32.
553. Babich V.I. Particularities of the use of author's teaching method „labyrinth” in the preparation of future teachers to the formation of the social health of students / V.I. Babich // News of Science and Education. – 2014. – № 22 (22). – С. 55 – 58. <http://www.ukrnauka.ru/2014-12-27-NSE/2014-12-27-NSE-22.pdf>
554. Babich V.I. The essence and peculiarities of the author's methodical technique „save a classmate” in the context of the preparation of future teachers to the education of socially healthy students / V.I. Babich // News of Science and Education. – 2014. – № 22 (22). – С. 59 – 62. <http://www.ukrnauka.ru/2014-12-27-NSE/2014-12-27-NSE-22.pdf>
555. Bouchard S. Physical activity, fitness and health: The model and key concepts / S. Bouchard, R. Shepard, T. Stefens // Physical activity: fitness and health; Concensus statement. – Champaign, IL : Human Kinetics, 1993. – P. 21 – 32.
556. Boyd D. Teacher preparation and student achievement [Електронний pecyпc] / D. Boyd, P. Grossman, H. Lankford, S. Loeb, J. Wyckoff // NBER Working Paper Number W14314. National Bureau of Economic Research. – 2008. – Режим доступу : <http://ssrn.com/abstract=1264576>
557. Boyd D. The effect of certification and preparation on teacher quality / D. Boyd, D. Goldhaber, H. Lankford, J. Wyckoff // The Future of Children. – 2007. – № 17. – P. 45 – 68.

558. Boyd H., Cowan J. A Case for self-assessment based on recent studies of student learning. / H. Boyd, J. A. Cowan // *Assessment and Evaluation in Higher Education*. – 1985. – №10 (3). – P. 225 – 235.
559. Canadian Education Association // *Public education in Canada : Facts, trends and attitudes* Canadian Education Association. Toronto. – 2007. – 67 p.
560. Casey C. Teacher education programs admissions criteria and what beginning teachers need to know to be successful teachers / C. Casey, R. Childs // *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, – 2007. – № 67. – P. 1 – 24.
561. Clotfelter C. T. Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects / C. T. Clotfelter, H. F. Ladd, J. L. Vigdor // *Economics of Education Review*. – 2007. – № 26. – P. 673 – 682.
562. Collins A. Teacher education accord: Values and ideals of the teaching profession in Canada / A. Collins, R. Tierney // *Education Canada*, 2006. – №46 (4). – P. 73–75.
563. Corral S. Key skills for students in higher education / S. Corral // *SCONUL Newsletter*, 1998. – № 15. – P. 25 – 29.
564. Darling-Hammond L., Lieberman A. Teacher education around the world: Changing policies and practices Routledge / L. Darling-Hammond, A. Lieberman // *Teacher education and the American future: Journal of Teacher Education*. – New York, – 2012. – № 61(2). – P. 35 – 47.
565. Education at a Glance. OECD indicators. – 2001. – 2001. – 406 p.
566. Eurydice. The Education System in Austria. 2006/07. Eun base / The Information Database on Education Systems in Europe [Электронный ресурс]. – European Commission, 385 p. – Режим доступа : http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/curybase/pdf/0_integral/AT_E N.pdf
567. Ingersoll R. M. The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription / R. M. Ingersoll // *NASSP Bulletin*, 2002 – № 86. – P. 16 – 31.

568. Kuchai O. V. Teacher Training Technologies in Poland and Ukraine / O. V. Kuchai // American Journal of Educational Research, – 2013. – № 1. – P. 566 – 570.
569. Melzer K. Physical activity: the health benefits outweigh the risks / K. Melzer, B. Kayser, C. Pichard // Curr. Opin. Clin. Nutr. Metab. Care. – 2004. – V. 7. – № 6. – P. 641 – 647.
570. Mueller T. E. The Association Between Sex Education and Youth's Engagement in Sexual Intercourse, Age at First Intercourse and Birth Control Use at First Sex / Mueller T. E., Gavin L. E., Kulkarni A. // Journal of Adolescent Health. – 2008. – № 42. – P. 89 – 96.
571. Naish M. Teacher Education Today / M. Naish // Initial Teacher Education. – L.: Kogan Page, 2002. – P. 25 – 47.
572. Nezvalová D. Some trends in science teacher training: the experience in the United States and The Czech Republic / D. Nezvalová, M. Svec // Problems of education in the 21st century. – 2007. – № 1. – P. 85 – 94. <http://oaji.net/articles/457-1392218406.pdf>
573. Noreen C. A social cognitive view of self regulated learning about health / C. Noreen, N. Clare, B. Zimmerman // Health Edicat. / Res. 1990. – V. 5. – № 3. – P. 371 – 379.
574. Okon W. The thing of teacher education / W. Okon // WsiP, Warszawa, 1991. – P. 242 – 245.
575. Porter G., Birman Kwang D., What makes professional development effective? / Garet Porter, Desmoine Birman Kwang // American Education Research Journal. – 2001. – № 38(4). – P. 915 – 946.
576. Pupil-led sex education in England (RIPPLE study): cluster-randomised intervention trial / J. M. Stephenson, V. Strange, S. Forrest, A. Oakley, A. Copas, E. Allen, A. Babiker, S. Black, M. Ali, H. Monteiro, A. M. Johnson [and others] // The Lancet. – 2004. – № 364. – P. 338 – 346.

577. Ronfeldt M. Where Should Student Teachers Learn to Teach? / M. Ronfeldt // Educational Evaluation and Policy Analysis. – 2012. – № 34. – P. 13-26.
578. Rosser-Cox M. Cultural responsiveness and motivation in preparing teachers: pre-service teachers: does cultural responsiveness affect anticipated self-determination to teach in specific settings? / M. Rosser-Cox // Lambert Academic Publishing. – 2011. – 172 pp.
579. Schaalma H. P. Sex Education as Health Promotion : What Does it Take? / H. P. Schaalma, C. Abraham, M. R. Gillmore, G. Kok // Archives for Sexual Behaviour. – 2004. – № 33. – P. 259 – 269.
580. School-based programmes to decrease sexual risk behaviours : a review of effectiveness / D. Kirby, L. Short, J. Collins, D. Rugg, L. Kolbe, M. Howard [and others] // Public Health Report. – 1994. – № 109. – P. 336 – 360.
581. Serbin L. A comparison of teacher response to the preacademic and problem behavior of boys and girls / L. Serbin, K. O’Leary, I. Tonick // J. Child. Dever. – 1973. – № 44. – P. 796 – 804.
582. Social security policy briefings. International Labour Office, Social Security Department [Электронный ресурс]. – Geneva : ILO, – 2008. – 108 p. – Режим доступа : http://www.ilo.org/wcmstp5/groups/public/---ed_protect/--soc_sec/documents/publication/wcms_secsoc_5956.pdf
583. Szempruch J. Teacher in changing schools. Operation and professional development / J. Szempruch // Foshe, Rzeszow, 2001. – P. 194 – 198.
584. The Education System in Spain [Электронный ресурс] // European Commission. – 2007. – 484 p. – Режим доступа : http://www.eurydice.org/resources/Eurydice/eurybase/pdf/OJntegral/ES_EN.pdf
585. The MetLife Survey of the American Teacher: Challenges for School Leadership [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа : <https://www.metlife.com/assets/cao/foundation/MetLife-Teacher-Survey-2012.pdf>.

586. Tucker M. Standing on the shoulders of giants: An American agenda for education reform [Электронный ресурс] / М. Tucker // National Center on Education and the Economy. – 2012. – Режим доступа : www.mde.k12.ms.us/odss/Standing-on-the-Shoulders-of-Giants.pdf
587. Vaniscotte F. Teachers and Mobility / F. Vaniscotte// Maurice Galton, Bob Moon Handbook of Teacher Training in Europe. Issues and Trends / F. Vaniscotte, M. Galton, B. Moon. – London : David Fulton Publishers, 1994. – P. 165 – 177.
588. Wight D. Towards a psychosocial theoretical framework for sexual health promotion / D. Wight, C. Abraham, S. Scott // Health Education Research. – 1998. – № 13. – P. 317 – 330.

ДОДАТКИ**ДОДАТОК А**

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України

**Державний заклад
„Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”**

В.І. Бабич

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА
ПРОГРАМА СПЕЦКУРСУ
„Теоретичні аспекти формування соціального здоров’я сучасних
підлітків”**

*Навчальна програма для студентів
педагогічних спеціальностей
освітнього рівня (базова вища освіта) ОКР бакалавр*

*Луганськ
ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”
2009*

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Здоров'я громадян кожної країни характеризує її як державу заможну та перспективну. Нажаль, в Україні поки що достатньо низький рівень здоров'я її населення. Особливо це стосується дітей та учнівської молоді. Важливо відзначити, що негативні прояви стану здоров'я молоді відмічаються у всіх його аспектах.

За даними ВООЗ, здоров'я – це стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність захворювань та фізичних вад. Отже, відповідно ВООЗ, значуще місце відводиться й соціальному аспекту здоров'я, якому, нажаль, ще недостатньо приділяється уваги в межах загальноосвітніх навчальних закладів, незважаючи на те, що саме вони мають надзвичайно високий потенціал у контексті виховання соціально здорових школярів.

Останнім часом у світлі соціально-економічних перебудов перед суспільством постають нові труднощі, подолання яких вимагає від кожної особистості мобільності та активності. Особлива ситуація складається для молодого покоління, серед яких помітно виділяються учні підліткового віку. Нажаль, зміни, що виникають у світі та в Україні, зокрема, не завжди добре позначаються на стані соціального здоров'я школярів. Так, нині сучасній молоді, зокрема підліткам, досить важко адаптуватись в умовах мезо- та макросередовища. Доволі часто виникають серйозні проблеми на рівні власної родини (особливо тоді коли батьки зловживають алкоголем). Вже не дивують збільшення останнім часом серед підлітків проявів агресії, правових порушень, низького рівня статевої культури тощо. Все це свідчить про недостатній рівень сформованості соціального здоров'я у більшості сучасних підлітків.

Серед причин такого становища важливе місце займає недостатня підготовленість самих вчителів до здійснення зазначеного процесу.

У зв'язку з цим, вкрай важливо у ВНЗ сприяти підготовці майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів. Даний спецкурс спрямований на розкриття теоретико-методологічних аспектів формування соціального здоров'я учнів.

Отже, зміст спецкурсу зорієнтований таким чином, щоб студенти мали можливість познайомитись з філософськими та психолого-педагогічними аспектами формування соціального здоров'я учнів, зокрема з питаннями становлення та розвитку феномену соціального здоров'я особистості, окремими аспектами виховання соціально здорових школярів в працях видатних педагогів, тенденціями розвитку проблеми формування соціального здоров'я підлітків. Крім того, вкрай важливим, в рамках даного спецкурсу, є озброїти студентів глибокими знаннями сутності соціального здоров'я сучасних підлітків, його структури, принципів тощо. Все це дозволить сформувати у майбутніх учителів певні уявлення у контексті феномену соціального здоров'я та окремих аспектів його формування в межах загальноосвітніх навчальних закладів.

Мета спецкурсу – вироблення у студентів інтересу до проблеми виховання соціально здорових учнів; ознайомити з теоретико-методологічними аспектами формування соціального здоров'я учнів основної школи; формування уявлення про становлення, розвиток та перспективи проблеми виховання соціально здорових підлітків; вироблення усвідомлення ролі вчителя у контексті виховання соціально здорової молоді; формування розуміння значущості кожного компоненту соціального здоров'я підлітків, а також озброєння знаннями особливостей їх формування у сучасних підлітків.

Завдання спецкурсу:

1. Озброєння студентів ґрунтовними знаннями сутності і структури феномену соціального здоров'я підлітків;
2. Ознайомлення з принципами формування соціального здоров'я учнів основної школи;

3. Сформувати у студентів розуміння змісту соціального здоров'я сучасних підлітків;

4. Формування у студентів знань особливостей формування соціально здорових підлітків в мікро-, мезо- та макросередовищі;

5. Вироблення розуміння значущості формування в підлітків готовності реалізації себе у суспільстві у контексті підвищення у них рівня соціального здоров'я підлітків;

6. Формування у майбутніх учителів знань у контексті формування статевої культури підлітків як важливої складової соціального здоров'я;

7. Формування уявлення про значення для соціального здоров'я його прагнення побудови власної соціально та фізично здорової сім'ї.

Таким чином, даний спецкурс є певним фундаментом у контексті підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків.

Впровадження спецкурсу передбачено для студентів педагогічних спеціальностей.

**Програма спецкурсу
„Теоретичні аспекти формування соціального здоров’я сучасних
підлітків”**

№	ТЕМАТИКА	Лекції	Кількість годин	
			Практичні заняття	Самостій-на робота
Модуль I				
1	Т.1. Становлення та розвиток феномену соціального здоров’я особистості	2	-	2
2	Т.2. Виховання соціально здорових школярів в працях видатних педагогів	2	-	6
	Т.3. Тенденції розвитку проблеми формування соціального здоров’я підлітків	2	-	4
Модуль II				
1	Т.1. Сутність і структура соціального здоров’я сучасних підлітків	2	-	2
2	Т.2. Принципи формування соціально здорових підлітків	-	2	2
3	Т.3. Зміст соціального здоров’я підлітків	-	4	4
Модуль III				
	Формування у підлітків готовності реалізації себе у суспільстві	2	2	2
	Особливості взаємодії сучасних підлітків з мікро-, мезо- та макросередовищем	4	2	4
	Соціальна та правова відповідальність підлітків - важлива складова соціального здоров’я	2	2	4
Модуль IV				
	Особливості, форми та методи формування статевої культури підлітків	2	4	4
	Особливості підготовки учнів до побудови у майбутньому власної соціально та фізично здорової сім’ї	2	2	4
Загалом		8	6	20

Діагностична робота:

- опитування;
- участь у бесідах, дискусіях, *диспутах*.
- виконання творчих завдань;
- перевірка самостійної роботи
- застосування методичного прийому „*Дуель*”.

ТЕМИ ЛЕКЦІЙНИХ ТА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

МОДУЛЬ I

Тема 1. Становлення та розвиток феномену соціального здоров'я особистості

Виникнення феномену соціального здоров'я. Перші уявлення про соціальне здоров'я в працях видатних філософів. Історичний аспект розмежування соціального здоров'я населення від соціального здоров'я особистості. Зміна поглядів на соціальне здоров'я особистості від його виникнення до теперішнього часу.

Тема 2. Виховання соціально здорових школярів в працях видатних педагогів

Виховання соціально здорових школярів в працях видатних вітчизняних педагогів. Формування соціального здоров'я учнів в практиці зарубіжних педагогів.

Тема 3. Тенденції розвитку проблеми формування соціального здоров'я підлітків

Дослідження соціального здоров'я в медицині. Розвиток феномену соціального здоров'я у соціологічній науці. Розробка окремих аспектів

соціального здоров'я особистості у психології та педагогіці. Перспективи розвитку проблеми соціального здоров'я особистості взагалі та підлітків зокрема.

САМОСТІЙНА РОБОТА ДО МОДУЛЮ І

№	Завдання для самостійної роботи	Джерела	Форма контролю
1	Визначити відмінності між соціальним здоров'ям населення та соціальним здоров'ям особистості	Бібліотека Інтернет	Перевірка
2	Розкрити особливості виховання соціально здорових школярів у практиці одного з видатних педагогів минулого (на вибір)	Бібліотека Інтернет	Перевірка
3	Розкрити власне бачення загальних тенденцій розвитку феномену соціального здоров'я сучасної молоді	Бібліотека Інтернет	Доповідь

ПИТАННЯ ДЛЯ МОДУЛЬНОГО КОНТРОЛЮ

Модуль І.

1. Дайте характеристику виникнення феномену соціального здоров'я.
2. Охарактеризуйте перші уявлення про соціальне здоров'я в працях видатних філософів.

3. Розкрийте історичний аспект розмежування соціального здоров'я населення від соціального здоров'я особистості.
4. Охарактеризуйте зміну поглядів на соціальне здоров'я особистості від його виникнення до теперішнього часу.
5. Розкрийте особливості виховання соціально здорових школярів в практиці В.О. Сухомлинського.
6. Визначіть особливості виховання соціально здорової молоді в педагогічній роботі А.С. Макаренка.
7. Які основи у виховання соціально здорових школярів заклав Я.А. Коменський?
8. Розкрийте тенденції дослідження феномену соціального здоров'я в медицині.
9. Охарактеризуйте сучасний розвиток феномену соціального здоров'я у соціологічній науці.
10. Визначіть стан розробки окремих аспектів соціального здоров'я особистості у психології та педагогіці.
11. Охарактеризуйте перспективи розвитку проблеми соціального здоров'я особистості взагалі та підлітків зокрема.

МОДУЛЬ II

Тема: 1. Сутність і структура соціального здоров'я сучасних підлітків

Погляди на сутність соціального здоров'я особистості у працях сучасних вітчизняних та зарубіжних вчених. Специфіка підліткового віку у контексті сутності соціального здоров'я учнів основної школи. Авторський погляд на сутність та структуру соціального здоров'я підлітків.

Тема 2. Принципи формування соціально здорових підлітків

Взаємозв'язок загальнодидактичних принципів з принципами формування соціально здорових підлітків. Характеристика авторських принципів виховання соціально здорових учнів основної школи.

Тема 3. Зміст соціального здоров'я підлітків

Загальні аспекти змісту соціального здоров'я особистості. Характеристика змісту структурних компонентів соціального здоров'я сучасних підлітків.

САМОСТІЙНА РОБОТА ДО

МОДУЛЮ II

№	Завдання для самостійної роботи	Джерела	Форма контролю
1	На основі аналізу наукової літератури запропонувати власне визначення поняття соціального здоров'я сучасних підлітків	Бібліотека Інтернет	Презентація
2	Проаналізувати та надати критичну оцінку запропонованих викладачем авторських принципів формування соціального здоров'я підлітків	Бібліотека Інтернет	Виступ
3	Проаналізувати та надати критичну оцінку запропонованих викладачем авторських структурних компонентів соціального здоров'я учнів основної школи	Бібліотека Інтернет	Виступ

ПИТАННЯ ДЛЯ МОДУЛЬНОГО КОНТРОЛЮ

Модуль II.

1. Охарактеризуйте сутність та структуру соціального здоров'я підлітків.
2. Розкрийте взаємозв'язок загальнодидактичних принципів з принципами формування соціально здорових підлітків.
3. Охарактеризуйте авторські принципи виховання соціально здорових учнів основної школи.
4. Розкрийте загальні аспекти змісту соціального здоров'я особистості.
5. Надайте характеристику змісту першого структурного компоненту соціального здоров'я підлітків.
6. Розкрийте зміст другого структурного компоненту соціального здоров'я підлітків.
7. Охарактеризуйте зміст третього структурного компоненту соціального здоров'я підлітків.
8. Розкрийте зміст четвертого структурного компоненту соціального здоров'я учнів основної школи.

ТЕМИ ЛЕКЦІЙНИХ ТА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

МОДУЛЬ 3.

Тема 1. Формування у підлітків готовності реалізації себе у суспільстві

Формування у підлітків потреби реалізації себе у суспільстві. Виховання в учнів спрямованості до підвищення в майбутньому соціального статусу та задоволення здорових життєвих потреб. Місце майбутньої професії у підвищенні власного рівня соціального здоров'я.

Тема 2. Особливості взаємодії сучасних підлітків з мікро-, мезо- та макросередовищем

Місце мікросередовища у формуванні соціального здоров'я підлітків. Особливості формування соціального здоров'я підлітків в умовах мікросередовища. Вплив мезосередвища на стан соціального здоров'я підлітків. Особливості формування соціального здоров'я підлітків в умовах мезосередовища. Взаємодія з суспільством, як чинник підвищення власного рівня соціального здоров'я підлітків. Особливості формування соціального здоров'я підлітків в умовах макросередовища.

Тема 3. Соціальна та правова відповідальність підлітків - важлива складова соціального здоров'я

Стан правової відповідальності підлітків. Місце правової відповідальності підлітків в структурі соціального здоров'я. Особливості формування в підлітків відповідальності за власні вчинки перед суспільством.

САМОСТІЙНА РОБОТА ДО

МОДУЛЮ 3

№	Завдання для самостійної роботи	Джерела	Форма контролю
1	Скласти одне завдання (для одногрупників) у контексті формування у підлітків готовності до реалізації себе у суспільстві	Бібліотека Інтернет	Перевірка
2	Скласти одне завдання (для одногрупників) у контексті формування соціального здоров'я підлітків в умовах мікро-, мезо-, або макросередовища	Бібліотека Інтернет	Перевірка
3	Скласти одне завдання (для одногрупників) у контексті формування правової відповідальності підлітків	Бібліотека Інтернет	Перевірка

ПИТАННЯ ДЛЯ МОДУЛЬНОГО КОНТРОЛЮ

Модуль III.

1. Розкрийте особливості формування в учнів спрямованості до підвищення в майбутньому соціального статусу та задоволення здорових життєвих потреб.
2. Визначіть місце майбутньої професії у підвищенні власного рівня соціального здоров'я особистості.
3. Охарактеризуйте особливості формування в учнів відповідальності у контексті вибору майбутньої професії.
4. Місце мікросередовища у формуванні соціального здоров'я підлітків.
5. Охарактеризуйте вплив макросередовища на стан соціального здоров'я підлітків.
6. Розкрийте особливості формування соціального здоров'я підлітків в умовах макросередовища.
7. Охарактеризуйте вплив мезосередовища на стан соціального здоров'я підлітків.
8. Розкрийте особливості формування соціального здоров'я підлітків в умовах мезосередовища.
9. Охарактеризуйте вплив мікросередовища на стан соціального здоров'я підлітків.
10. Розкрийте особливості формування соціального здоров'я підлітків в умовах мікросередовища.
11. Визначіть стан правової відповідальності підлітків.
12. Розкрийте місце правової відповідальності підлітків в структурі соціального здоров'я.
13. Розкрийте особливості формування у підлітків відповідальності за власні вчинки перед суспільством.

14. Розкрийте особливості формування правової відповідальності підлітків як важливого структурного компоненту соціального здоров'я особистості.

МОДУЛЬ 4.

Тема 1. Особливості статевої культури сучасних підлітків

Стан та проблеми статевої культури сучасної молоді. Значення формування статевої культури підлітків у контексті підвищення рівня соціального здоров'я учнів основної школи. Основні моделі та напрямки формування статевої культури сучасних підлітків. Форми та методи виховання статевої культури підлітків.

Тема 2. Особливості підготовки учнів до побудови у майбутньому власної соціально та фізично здорової сім'ї

Місце сім'ї для особистості у контексті підвищення рівня власного соціального здоров'я. Поняття фізично та соціально здорової сім'ї. Значення розуміння учнем важливості створення у майбутньому власної сім'ї. Прагнення до створення у майбутньому соціальної та фізично здорової сім'ї як важливої умови розкриття власного потенціалу особистості через роль матері та батька. Виховання соціально здорових дітей у сім'ї.

САМОСТІЙНА РОБОТА ДО

МОДУЛЮ ІV

№	Завдання для самостійної роботи	Джерела	Форма контролю
1	На основі існуючих моделей запропонувати власну модель формування статевої культури сучасних підлітків	Бібліотека Інтернет	Презентація
2	Здійснити аналіз функціонування родини (на вибір) у контексті підвищення рівня соціального здоров'я кожного з її членів	-	Доповідь
3	Дослідити стан спрямованості двох-трьох підлітків щодо створення у майбутньому фізично та соціально здорової сім'ї	-	Доповідь

ПИТАННЯ

ДЛЯ МОДУЛЬНОГО КОНТРОЛЮ

Модуль ІV.

1. Охарактеризуйте стан сформованості статевої культури сучасних підлітків.
2. Розкрийте значення формування статевої культури у контексті підвищення рівня власного соціального здоров'я.
3. Розкрийте особливості формування статевої культури сучасних підлітків.
4. Розкрийте основні моделі та напрямки формування статевої культури сучасних підлітків.
5. Визначіть місце сім'ї для особистості у контексті підвищення рівня власного соціального здоров'я.

6. Охарактеризуйте поняття фізично та соціально здорової сім'ї.
7. Розкрийте значення розуміння учнями важливості створення у майбутньому власної сім'ї.
8. Розкрийте особливості формування в учнів прагнення до створення у майбутньому соціальної та фізично здорової сім'ї.
9. Визначіть місце сім'ї у контексті розкриття особистістю власного потенціалу через виконання ролі матері, або батька.
10. Розкрийте особливості виховання соціально здорових дітей у сім'ї.
11. Розкрийте найбільш доцільні форми та методи формування статевої культури підлітків.

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Діяльність студента:

- активна участь на лекціях;
- активна участь на семінарських та практичних заняттях;
- здійснення самостійної роботи.

Поточний контроль:

Активна участь студентів в обговоренні навчального матеріалу у процесі *лекційних занять – 10 балів*

Виконання завдань на *практичних та семінарських заняттях – 36 балів.*

Виконання завдань для *самостійної роботи – 24 балів*

Написання модульної роботи – *30 балів*

Всього - 100 балів.

Форма семестрового контролю: залік

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90 – 100	A	відмінно	зараховано
82-89	B	добре	
74-81	C		
64-73	D	задовільно	
60-63	E		
35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України

**Державний заклад
„Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”**

В. І. Бабич

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА
ПРОГРАМА СПЕЦКУРСУ
„Методика формування соціального здоров'я сучасних підлітків”**

*Навчальна програма для студентів
педагогічних спеціальностей
освітнього рівня (базова вища освіта) ОКР бакалавр*

*Луганськ
ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”
2010*

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Добробут та збагачення кожної держави забезпечується, перш за все, здоровими громадянами. Особливу роль в даному контексті відіграє молодь, яка певним чином є запорукою майбутнього. В світлі помітних соціально-економічних перебудов, які відбуваються в Україні, актуалізується проблема соціального здоров'я сучасної молоді, здатної до швидкої адаптації, перебудови у контексті зміни напрямків розвитку країни, бути гнучким та вправним в сфері встановлення міжособистісних стосунків, уникати будь-яких небезпек, правильно орієнтуватись у виборі професії, спроможності реалізувати себе у всіх сферах соціального середовища, тощо. Відповідно все це вимагає цілеспрямованих дій з боку держави та відповідно загальноосвітніх навчальних закладів у контексті підвищення рівня соціального здоров'я підрастаючого покоління.

Підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності в сфері виховання соціально здорових підлітків вимагає не тільки теоретичних знань стосовно сутності та змісту феномену соціального здоров'я особистості, виникнення та перспектив розвитку в галузі зазначеної проблеми, але й практичних умінь стосовно методики формування соціального здоров'я учнів в умовах загальноосвітніх навчальних закладів та поза його межами.

Отже, **мета спецкурсу** передбачає озброєння майбутніх учителів знаннями методичних особливостей виховання соціально здорових учнів; набуття практичних умінь з формування соціального здоров'я підлітків у навчальній, позанавчальній та позашкільній діяльності; розвитку професійно важливих якостей, а також творчих здібностей у контексті формування соціального здоров'я підлітків.

Завдання спецкурсу:

1. Формування у студентів знань та методичних умінь з виховання соціально здорових підлітків в рамках предмету, що викладається;

2. Формування знань та методичних умінь виховання соціально здорових підлітків у процесі позакласної роботи;

3. Вироблення умінь у контексті взаємодії педагога зі ЗМІ та керівними установами з питань формування соціального здоров'я підлітків;

4. Формування теоретичних знань та практичних умінь у контексті співпраці з батьками у вихованні соціально здорових підлітків;

5. Озброєння необхідними знаннями та уміннями з визначення стану сформованості соціального здоров'я підлітків.

Впровадження спецкурсу передбачено для студентів педагогічних спеціальностей.

Програма спецкурсу

„Методика формування соціального здоров'я сучасних підлітків”

№	ТЕМАТИКА	Лекції	Кількість годин	
			Практичні заняття	Самостійна робота
Модуль I				
I	Методика формування соціального здоров'я підлітків	4	8	16
1	Методика формування соціального здоров'я підлітків у навчальному процесі	2	4	8
2	Формування соціального здоров'я підлітків у процесі позакласної роботи	2	4	8
Модуль II				
II	Взаємодія з соціальними інститутами щодо питань виховання соціально здорових школярів	6	10	14
1	Особливості взаємодії педагога зі ЗМІ у контексті виховання соціально здорових підлітків	2	4	6
2	Особливості взаємодії педагога з керівними установами з питань формування соціального здоров'я учнів	-	2	-
3	Взаємодія з батьками у вихованні соціально здорових підлітків	2	2	-
4	Методика діагностики стану сформованості соціального здоров'я підлітків	2	2	8
Загалом		10	18	30

Діагностична робота:

- опитування;
- участь у бесідах дискусіях, диспутах.

- виконання творчих завдань;
- перевірка самостійної роботи.

ТЕМИ ЛЕКЦІЙНИХ ТА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

МОДУЛЬ І.

„МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ”

Тема 1. Методика формування соціального здоров'я підлітків у навчальному процесі

Методика та особливості формування соціального здоров'я молодших підлітків. Методика та особливості формування соціального здоров'я старших підлітків. Виявлення та використання потенціалу предметів гуманітарного, природничого та оздоровчого спрямування.

Тема 2. Формування соціального здоров'я підлітків у процесі позакласної роботи

Виявлення можливостей позакласної роботи у контексті формування соціального здоров'я підлітків. Організація позакласних заходів зі спрямованістю на виховання соціально здорових учнів основної школи.

Виявлення спрямованості позакласної роботи у контексті формування соціального здоров'я молодших та старших підлітків.

МОДУЛЬ 2.

„ВЗАЄМОДІЯ З СОЦІАЛЬНИМИ ІНСТИТУТАМИ ЩОДО ПИТАНЬ ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНО ЗДОРОВИХ ШКОЛЯРІВ”

Тема 1. Особливості взаємодії педагога зі ЗМІ у контексті виховання соціально здорових учнів

Місце ЗМІ у формуванні соціального здоров'я підлітків. Визначення можливостей ЗМІ у вихованні соціально здорової молоді. Підготовка до участі у соціальних програмах. Пропаганда соціального здоров'я засобами ЗМІ.

Тема 2. Особливості взаємодії педагога з керівними установами з питань формування соціального здоров'я учнів

Методи переконання керівників на регіональному рівні у потребі формування соціального здоров'я сучасної молоді. Залучення керівників регіонального рівня до вирішення проблем соціального здоров'я молоді.

Тема 3. Взаємодія з батьками у вихованні соціально здорових підлітків

Особливості взаємодії вчителя з батьками у контексті формування соціального здоров'я сучасних підлітків. Виявлення основних проблем у родині, що пов'язані з формуванням соціального здоров'я дитини. Окремі аспекти надання допомоги батькам у вихованні соціально здорових підлітків.

Тема 4. Методика діагностики стану сформованості соціального здоров'я підлітків

Критерії сформованості стану соціального здоров'я молодших та старших підлітків. Розробка та аналіз методик визначення стану сформованості соціального здоров'я молодших та старших підлітків.

САМОСТІЙНА РОБОТА ДО МОДУЛЮ I

№	Завдання для самостійної роботи	Джерела	Форма контролю
1	Розробити проект формування соціального здоров'я підлітків у навчальному процесі	Бібліотека Інтернет	<i>Презентація</i>
2	Розробити проект формування соціального здоров'я підлітків у процесі позакласної роботи	Бібліотека Інтернет	<i>Презентація</i>

САМОСТІЙНА РОБОТА ДО МОДУЛЮ II

№	Завдання для самостійної роботи	Джерела	Форма контролю
1	Розробити проект телепередачі спрямованої на формування соціального здоров'я сучасної молоді	Бібліотека Інтернет	Презентація
2	Розробити критерії сформованості соціального здоров'я молодших та старших підлітків	Бібліотека Інтернет	Презентація
3	Розробити власну методику визначення стану сформованості соціального здоров'я молодших та старших підлітків	Бібліотека Інтернет	Презентація

ПИТАННЯ ДЛЯ МОДУЛЬНОГО КОНТРОЛЮ

Модуль I.

1. Розкрийте методичні особливості формування соціального здоров'я молодших підлітків.
2. Розкрийте методичні особливості формування соціального здоров'я старших підлітків.
3. Розкрийте потенціал предмету (відповідно своєї спеціальності) у контексті формування соціального здоров'я учнів основної школи.
4. Розкрийте можливості позакласної роботи щодо формування соціального здоров'я підлітків.
5. Схарактеризуйте особливості організації позакласних заходів зі спрямованістю на виховання соціально здорових учнів основної школи.
6. Розкрийте методику виявлення спрямованості позакласної роботи у контексті формування соціального здоров'я молодших та старших підлітків.

ПИТАННЯ ДЛЯ МОДУЛЬНОГО КОНТРОЛЮ

Модуль II.

1. Розкрийте місце ЗМІ у формуванні соціального здоров'я підлітків.
2. Розкрийте можливості ЗМІ у вихованні соціально здорової молоді.
3. Розкрийте особливості пропаганди соціального здоров'я молоді засобами ЗМІ.
4. Схарактеризуйте прийоми залучення керівників регіонального рівня до вирішення проблем соціального здоров'я молоді.
5. Розкрийте особливості взаємодії вчителя з батьками у контексті формування соціального здоров'я сучасних підлітків.

6. Розкрийте методику виявлення основних проблем у родині, що пов'язані з формуванням соціального здоров'я дитини.

7. Схарактеризуйте критерії сформованості стану соціального здоров'я молодших та старших підлітків.

8. Схарактеризуйте методики визначення стану сформованості соціального здоров'я молодших та старших підлітків.

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Діяльність студента:

- активна участь на лекціях;
- активна участь на семінарських та практичних заняттях;
- здійснення самостійної роботи.

Поточний контроль:

Активна участь студентів у обговорення навчального матеріалу у процесі *лекційних занять – 10 балів*

Виконання завдань на *практичні та семінарських заняттях – 30 балів.*

Виконання завдань для *самостійної роботи – 25 балів*

Написання модульної роботи – *35 балів*

Всього - 100 балів.

Форма семестрового контролю: залік

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90 – 100	A	відмінно	зараховано
82-89	B	добре	
74-81	C		
64-73	D	задовільно	
60-63	E		
35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

Методика діагностики

рівня сформованості науково-теоретичної готовності майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи

(орієнтований перелік питань для експертів)

1. Оцініть будь ласка ступень засвоєння студентом(кою) _____

теоретичних знань за вказаними інформаційними блоками:

Перший блок „*Філософські та психолого-педагогічні аспекти формування соціального здоров'я особистості*»

– знання становлення та розвитку феномену соціального здоров'я особистості	1	2	3	4	5
– знання щодо виховання соціально здорових школярів у працях видатних педагогів	1	2	3	4	5
– знання тенденції розвитку проблеми формування соціального здоров'я підлітків	1	2	3	4	5

Другий блок „*Теоретичні засади виховання соціально здорових підлітків*»

– знання сутності і структури соціального здоров'я сучасних підлітків	1	2	3	4	5
– знання змісту і особливостей виховання соціально здорових підлітків в сучасних умовах сучасної шкільної освіти	1	2	3	4	5
– знання принципів формування соціально здорових підлітків	1	2	3	4	5
– знання форм і методів формування соціально здорових підлітків	1	2	3	4	5

Третій блок „*Методика формування соціального здоров'я підлітків*»

– знання методичних особливостей формування соціального здоров'я підлітків у навчальному процесі та знання методичних особливостей формування соціального здоров'я підлітків у процесі позакласної роботи. 1 2 3 4 5

Четвертий блок **„Взаємодія з соціальними інститутами щодо питань виховання соціально здорових школярів»**

– знання особливостей взаємодії педагога зі ЗМІ у контексті виховання соціально здорових підлітків 1 2 3 4 5

– знання особливостей взаємодії педагога з керівними установами з питань формування соціального здоров'я учнів 1 2 3 4 5

– знання інструментарію діагностики стану сформованості соціального здоров'я підлітків 1 2 3 4 5

Методика діагностики**рівня сформованості психофізіологічної готовності майбутніх учителів
до формування соціального здоров'я учнів основної школи
(за першим показником – професійно важлива якість «емпатія»)****ДОДАТОК Г.1****Тест на визначення здатності педагога до емпатії****(за І. М. Юсуповим).**

Оцініть подані нижче висловлювання за такими варіантами оцінок: «не знаю» – 0, «ні, ніколи» – 1, «інколи» – 2, «часто» – 3, «майже завжди» – 4, «так, завжди» – 5.

Зміст опитувальника:

1. Мені більше подобаються книги про мандри, ніж про життя видатних людей.
2. Дорослих дітей дратує турбота батьків.
3. Мені подобається розмірковувати про причини успіхів та невдач інших людей.
4. Серед усіх музичних телепередач надаю перевагу сучасній музиці.
5. Надмірну дратівливість і несправедливі докори хворого треба терпіти, навіть якщо вони продовжуються роками.
6. Хворому можна допомогти навіть словом.
7. Стороннім людям не варто втручатись в конфлікт між двома особами.
8. Люди похилого віку, як правило, ображаються без причини.
9. Коли в дитинстві слухав сумну історію, на мої очі самі по собі навертались сльози.
10. Дратівливий стан моїх батьків впливає на мій настрій.
11. Я байдужий до критики на свою адресу.
12. Мені більше подобаються портрети, ніж картини з пейзажем.
13. Я завжди пробачав все батькам, навіть якщо вони були неправі.

14. Якщо кінь погано тягне, його треба бити.
15. Коли я читаю про драматичні події в житті людей, то почуваю себе так, наче це відбувається зі мною.
16. Батьки ставляться до своїх дітей справедливо.
17. Коли я бачу підлітків чи дорослих, які сперечаються, я втручаюсь.
18. Я не звертаю уваги на поганий настрій моїх батьків.
19. Я можу довго спостерігати за поведінкою тварин, відкладаючи інші справи.
20. Фільми і книги можуть викликати сльози тільки у несерйозних людей.
21. Мені подобається спостерігати за виразом обличчя та поведінкою незнайомих людей.
22. В дитинстві я приводив додому безпритульних тварин.
23. Всі люди необґрунтовано озлоблені.
24. Дивлячись на сторонню людину, я намагаюсь вгадати, як складеться її подальше життя.
25. В дитинстві молодші за віком діти супроводжували мене всюди.
26. Коли я бачу покалічену тварину, я намагаюсь їй допомогти.
27. Людині стане легше, якщо уважно вислухати її скарги.
28. Побачивши вуличну пригоду, я намагаюсь не потрапляти в число свідків.
29. Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу чи розвагу.
30. Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрій свого господаря.
31. Із складної конфліктної ситуації людина повинна сама знаходити вихід.
32. Якщо дитина плаче, на те є свої причини.
33. Молодь повинна завжди задовольняти будь-які прохання і забаганки старих людей.

34. Мені завжди хотілось розібратись, чому деякі мої однокласники іноді були засмучені.

35. Безпритульних домашніх тварин треба відловлювати і знищувати.

36. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я намагаюсь перевести розмову на іншу тему.

Обробка даних:

Шкала відвертості – відповіді «0» на запитання 3, 9, 11, 13, 28, 36, відповіді «5» на питання 11, 13, 15, 27.

Шкала емпатії – сума балів на питання 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 32.

Інтерпретація даних:

82 – 90 балів – дуже високий рівень емпатії. У вас хворобливе співпереживання. В спілкуванні, як барометр, тонко реагуєте на настрій співрозмовника. Вам складно тому, що оточуючі використовують вас в якості громовідводу, звалюючи на вас свій емоційний стан. Дорослі й діти охоче довіряють вам свої таємниці та йдуть за порадами. Нерідко ви відчуваєте комплекс провини, побоюючись викликати у людей турботу. Турбота про рідних не покидає вас. В той же час ви дуже ранимі, ваша вразливість іноді не дає вам заснути. Ви потребуєте емоційної підтримки зі сторони. При такому ставленні до дійсності ви близькі до невротичного зриву.

63 – 81 бал – високий рівень розвитку емпатії. Ви чутливі до потреб і проблем оточуючих. Великодушні, схильні багато працювати. Зі справжнім інтересом ставитесь до людей. Вам подобається «читати» їх обличчя і передбачати їх майбутнє. Ви емоційні, комунікабельні, чуйні, швидко встановлюєте контакти і знаходите спільну мову. Ви намагаєтесь не допускати конфліктів і знаходите компромісні рішення. Добре переносите критику на свою адресу. Надаєте перевагу роботі з людьми, ніж роботі самому. При всіх перерахованих якостях ви не завжди акуратні в точній монотонній роботі. Вас неважко вивести з рівноваги.

37 – 62 бали – *середній рівень розвитку емпатії*, властивий більшості людей. Оточуючі не можуть назвати вас «товстошкірим», але в той же час ви не особливо чутлива людина. Вам не чужі емоційні прояви, але, як правило, вони знаходяться під контролем. В спілкуванні ви уважні, намагаєтесь зрозуміти більше, ніж сказано, але при надмірному вираженні почуттів співрозмовника ви втрачаєте терпіння. Делікатно висловлюєте свою точку зору, якщо невпевнені, що вона буде прийнята. Вам складно прогнозувати розвиток стосунків між людьми, тому, трапляється, їх вчинки є для вас несподіваними. У вас нема свободи у вираженні почуттів і це заважає вашому повноцінному сприйманню людей.

12 – 36 балів – *низький рівень розвитку емпатії*. Ви відчуваєте труднощі у встановленні контактів з людьми, некомфортно відчуваєте себе в галасливій компанії. Віддаєте перевагу усамітненим заняттям конкретною справою, ніж роботі з людьми. Ймовірно, що у вас мало друзів, а тих, що є, цінуєте більше за ділові якості, ніж за чуйність. Буває, що відчуваєте свою відчуженість, оточуючі не пестять вас своєю увагою. Але це можна виправити, якщо ви розкриєте свій панцир і будете приймати потреби інших людей, як свої.

11 і менше – *дуже низький рівень емпатії*. Важко встановлюєте контакти з дітьми і особами, які старші за вас. Багато в чому не знаходите взаєморозуміння з оточуючими людьми. В діяльності занадто центровані на собі. Хворобливо переносите критику на свою адресу і реагуєте на це бурхливо. Вам необхідна гімнастика почуттів. На основі отриманих результатів зробіть висновки та розробіть рекомендації щодо підвищення здатності до емпатії.

**Методика діагностики
рівня сформованості психофізіологічної готовності майбутніх учителів
до формування соціального здоров'я учнів основної школи
(за другим показником – професійно важлива якість «стратегічне
мислення»)**

Тест на мислення та креативність.

**Визначення типів мислення та рівня креативності. Діагностика по
методу Дж. Брунера:**

Інструкція.

У кожної людини переважає певний тип мислення. Даний опитувальник допоможе Вам визначити тип мислення. Якщо згодні з висловлюванням, в бланку поставте «+», якщо ні «-».

Тестовий матеріал.

1. Мені простіше що-небудь зробити, ніж пояснити, чому я так зробив(ла).
2. Я люблю настроювати програми для комп'ютера.
3. Я люблю читати художню літературу.
4. Я люблю живопис (скульптуру).
5. Я не віддав(ла) б перевагу роботі, в котрій все чітко визначено.
6. Мені простіше засвоїти що-небудь, якщо я маю можливість маніпулювати предметами.
7. Я люблю шахи, шашки.
8. Я легко висловлюю свої думки як в усній, так і в письмовій формі.
9. Я хотів(ла) б займатися колекціонуванням.
10. Я люблю та розумію абстрактний живопис.
11. Я скоріш хотів(ла) б бути слюсарем, ніж інженером.
12. Для мене алгебра цікавіше, ніж геометрія.

13. В художній літературі для мене важливіше не що сказано, а як сказано.

14. Я люблю відвідувати видовищні заходи.

15. Мені не подобається регламентована.

16. Мені подобається щось робити своїми руками.

17. В дитинстві я любив(ла) створювати свою систему слів/знаків/шифр для листування з друзями.

18. Я надаю велике значення формі виразу думок.

19. Мені важко передати зміст розповіді без його образного представлення.

20. Не люблю відвідувати музеї, так як всі вони однакові.

21. Любу інформацію я сприймаю як інструкцію до дії.

22. Мене більше приваблює товарний знак фірми, ніж її назва.

23. Мене приваблює робота коментатора радіо, телебачення.

24. Знайомі мелодії викликають у мене в голові певні картини.

25. Люблю фантазувати.

26. Коли я слухаю музику, мені хочеться танцювати.

27. Мені цікаво розбиратися в кресленнях та схемах.

28. Мені подобається художня література.

29. Знайомий запах викликає всю картину подій, які відбулися багато років тому.

30. Різноманітні захоплення роблять життя людини багатшим

31. Істинно тільки те, до чого можна торкнутися руками.

32. Я віддаю перевагу точним наукам.

33. Я по слово в карман не лізу.

34. Люблю малювати.

35. Одну и ту ж виставу/фільм можна дивитись багато разів, головне – гра акторів, нова інтерпретація.

36. Мені подобалось в дитинстві збирати механізми з деталей конструктора.

37. Мені здається, що я зміг(ла) б вивчити стенографію.
38. Мені подобається читати вірші вголос.
39. Я згоден(а) з висловлюванням, що краса врятує світ.
40. Я віддав(ла) б перевагу бути закрійником, а не кравцем.
41. Краще зробити табуретку руками, чим займатися її проектуванням.
42. Мені здається, що я зміг(ла) б оволодіти професією програміста.
43. Люблю поезію.
44. Перш ніж виготовити якусь деталь, спочатку я роблю креслення.
45. Мені більше подобається процес діяльності, чим її кінцевий результат.
46. Для мене краще попрацювати в майстерні, ніж вивчати креслення.
47. Мені цікаво було б розшифрувати давні тайнописи.
48. Якщо мені потрібно виступити, то я завжди готую свою промову, хоч впевнений(а), що знайду необхідні слова.
49. Більше люблю вирішувати задачі з геометрії, ніж з алгебри.
50. Навіть в налагодженій справі намагаюсь творчо змінити щось.
51. Я люблю вдома займатися рукоділлям, майструвати.
52. Я зміг(ла) б оволодіти мовами програмування.
53. Мені не складно написати твір на задану тему.
54. Мені легко уявити образ неіснуючого предмету або явища.
55. Я інколи сумніваюся навіть в тому, що для інших очевидно.
56. Я віддав(ла) б перевагу самостійному ремонту праски, ніж нести його в майстерню.
57. Я легко засвоюю граматичні конструкції мови.
58. Люблю писати листи.
59. Сюжет кінофільму можу представити як ряд образів.
60. Абстрактні картини дають велике підґрунтя для роздумів.
61. В школі мені більш за все подобались уроки праці, домогосподарства.
62. У мене не викликає труднощів вивчення іноземної мови.

63. Я із задоволенням щось розповідаю, якщо мене просять друзі.
64. Я легко можу представити в образах зміст почутого.
65. Я не хотів(ла) б підчиняти своє життя визначеній системі.
66. Я частіше спочатку зроблю, а потім думаю про правильність рішення.
67. Думаю, що зміг(ла) б вивчити китайські ієрогліфи.
68. Не можу не поділитися щойно почутою новиною.
69. Мені здається, що робота сценариста/письменника цікава.
70. Мені подобається робота дизайнера.
71. При рішенні якоїсь проблеми мені легше йти методом проб та помилок.
72. Вивчення дорожніх знаків не склало / не складе мені труда.
73. Я легко нахожу спільну мову з незнайомими людьми.
74. Мене приваблює робота художника-оформлювача.
75. Не люблю ходити одним і тим шляхом.

Ключ до Тесту на мислення та креативність. (Опитувальник Визначення типів мислення та рівня креативності. Діагностика по методиці Дж. Брунера.)

Обробка та аналіз даних проводиться наступним чином: підраховується сума «+» по кожному стовбцю.

Предметне мислення	Символічне мислення	Знакове мислення	Образне мислення	Креативність
1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30
31	32	33	34	35
36	37	38	39	40
41	42	43	44	45
46	47	48	49	50
51	52	52	54	55
56	57	58	59	60
61	62	63	64	65
66	67	68	69	70
71	72	73	74	75
сума =	сума =	сума =	сума =	сума =

Інтерпретація результатів:

Рівень *креативності* та базового типу мислення розбивається на три інтервали:

низький рівень (от 0 до 5 балів),

середній рівень (от 6 до 9 балів),

високий рівень (от 10 до 15 балів)

Тест на відношення до ризику

Тест складається з 2 частин. В першій з них людина, яка тестується, повинна відповісти на 14 запитань, розподілюючи відповіді на 4 категорії: часто, інколи, рідко і ніколи.

1. Я люблю таку роботу, в якій доводиться постійно пробувати нові варіанти.
2. Люблю висовуватись навіть в тих випадках, коли це не виправдано.
3. Намагаюсь уникати таких ситуацій, в яких я почуваю себе на висоті.
4. Люблю порушувати правила і поводитися неочікуваним чином.
5. Я переймаюсь враженням, яке справляю на інших людей, і мене цікавить, що вони про мене думають.
6. Я завжди серйозно обмірковую наслідки своїх дій.
7. Випробовуючи щось нове, я завжди нервую.
8. Люблю потрапляти в нові ситуації, в яких можна випробувати нові можливості.
9. Я намагаюсь уникати ситуацій та занять, які мене деяким чином турбують.
10. Коли берусь за якусь нову для мене справу, мене завжди турбує успіх.
11. Я не соромлюсь розмовляти з незнайомцями.

Інтерпретація.

109 – 137 балів. Ви любите ризик і вітдаєте перевагу такій роботі, такій ситуації, які більшість людей уникає. Ви любите зміни в житті, види спорту, пов'язані з небезпекою, схильні до ризикованих справ. Життя над прірвою дає вам особливу насолоду і слугує для розрядки напруження. Ви спочатку дієте, а потім думаєте і про це доводиться шкодувати. Ви сумуєте, коли в житті немає ризику, небезпеки, змін. Своїм колегам ви часто здаєтесь агресивним, вони вас побоюються.

63 – 108 балів. В житті і в роботі ви любите все незвичне. Віддаєте перевагу енергійним видам спорту. Ризик стимулює вас, дає вам сили. Чимало ваших успіхів та досягнень засновуються на ризикованих рішеннях. Але в той же час в деяких ситуаціях ви віддаєте перевагу спокою та надійності. В невизначеній ситуації ви віддаєте перевагу спочатку її дослідити, перш ніж приймати рішення. Ви вмієте холоднокровно виплутуватися з небезпечної ситуації. Рішення ви приймаєте самостійно та згодні нести за них відповідальність. Ви рідко прислухаєтесь до чужих порад.

22 – 62 балів. Ви скромний, стримана та обережна людина, яка віддає перевагу порівняно тихому та спокійному життю. Ви любите життя, яке плине за розкладом, без неочікуваностей. Ви обережні, уникаєте ризик, нові ситуації. Часто ви боїтеся невдач, втрати обличчя. При появі нової проблеми ви, перш за все, думаєте про катастрофічні наслідки, які настануть, якщо ви з нею не впораєтесь. Ви думаєте: «Це мені не по зубам». Тому ви часто уникаєте прийняття рішень в гострих ситуаціях. Ви втрачаєте багато з того, що могло б збагатити ваше життя та сприяти кар'єрі. Багато сил ви витрачаєте на сумніви в своїх силах. Часто ви перебільшуєте складність та небезпечність ситуації. Вам треба навчитися бути більш впевненим, більш безтурботним, більш хоробрим.

Опитувальник нервово-психічної напруги за (Немчін Т.А.)

Інструкція. Уважно читайте твердження і поруч з ними позначайте знаком «+», якщо ви згодні, і знаком «-», якщо не згодні.

1. Наявність фізичного дискомфорту:
 - А) повна відсутність яких-небудь неприємних фізичних відчуттів;
 - Б) мають місце незначні неприємні відчуття, що не заважають роботі;
 - В) наявність великої кількості неприємних фізичних відчуттів, що серйозно заважають роботі.
2. Наявність болісних відчуттів:
 - А) повна відсутність яких-небудь болів;
 - Б) болісні відчуття періодично з'являються, але швидко зникають і не заважають роботі;
 - В) мають місце постійні болісні відчуття, що істотно заважають роботі.
3. Температурні відчуття:
 - А) відсутність яких-небудь змін у відчутті температури тіла;
 - Б) відчуття тепла, підвищення температури тіла;
 - В) відчуття похолодання тіла, кінцівок, почуття ознобу.
4. Стан м'язового тонусу:
 - А) звичайний м'язів тонуsus;
 - Б) помірне підвищення м'язового тонуsus, почуття певної м'язової напруги;
 - В) значна м'язова напруга, посмикування окремих м'язів обличчя, шиї, рук (тики, тремор).
5. Координація рухів:
 - А) звичайна координація рухів;
 - Б) підвищення точності, легкості, координованості рухів під час писання, іншої роботи;

В) зниження точності рухів, порушення координації, погіршення почерку, утруднення при виконанні дрібних рухів, що вимагають високої точності.

6. Стан рухової активності загалом:

А) звичайна рухова активність;

Б) підвищення рухової активності, збільшення швидкості й енергійності рухів;

В) різке посилення рухової активності, неможливість усидіти на одному місці, метушливість, прагнення ходити, змінювати положення тіла.

7. Відчуття з боку серцево-судинної системи:

А) відчуття яких-небудь неприємних відчуттів з боку серця;

Б) відчуття посилення серцевої діяльності, що не заважає роботі;

В) наявність неприємних відчуттів з боку серця – частішання серцебиття, почуття тиску в ділянці серця, поколювання, болі в серці.

8. Прояви з боку шлунково-кишкового тракту:

А) відсутність яких-небудь неприємних відчуттів у животі;

Б) одиничні, швидко минуші і не заважаючи роботі відчуття в животі.

Почуття легкого голоду, періодичне гурчання;

В) виражені неприємні відчуття в животі – біль, зниження апетиту, нудота, почуття спраги.

9. Прояви з боку органів дихання:

А) відсутність яких-небудь відчуттів;

Б) збільшення глибини і частішання дихання, що не заважає роботі;

В) значна зміна дихання – задишка, почуття недостатності вдиху, «комоч у горлі».

10. Прояви з боку видільної системи:

А) відсутність яких-небудь змін;

Б) помірна активізація видільної функції – більш частіше бажання скористатися туалетом при повному збереженні здатності утриматися (терпіти);

В) різке частішання бажання скористатися туалетом, чи труднощі, навіть неможливість терпіти.

11. Стан потовиділення:

А) звичайне потовиділення без яких-небудь змін;

Б) помірне посилення потовиділення;

В) поява рясного «холодного» поту.

12. Стан слизової оболонки слизової рота:

А) звичайний стан без будь-яких змін;

Б) помірне збільшення слиновиділення;

В) відчуття сухості в роті.

13. Колір шкірних покривів:

А) звичайний колір шкіри обличчя, шиї, рук;

Б) почервоніння шкіри обличчя, шиї, рук;

В) збліднення шкіри обличчя, шиї, поява на шкірі кистей рук «мармурового» (плямистого) відтінку.

14. Сприйнятливість, чутливість до зовнішніх подразників:

А) відсутність яких-небудь змін, звичайна чутливість;

Б) помірне підвищення сприйнятливості до зовнішніх подразників, що не заважає роботі;

В) різке загострення чутливості, відволікаємість, фіксація на сторонніх подразниках.

15. Почуття впевненості в собі, у власних силах:

А) звичайне почуття впевненості у власних силах, здібностях;

Б) підвищене почуття впевненості в собі, віра в успіх;

В) почуття непевності в собі, очікування невдачі, провалу.

16. Настрій:

А) звичайний настрій;

Б) піднесений, підвищений настрій, відчуття підйому, приємного задоволення роботою чи іншою діяльністю;

В) зниження настрою, пригніченість.

17. Особливості сну:

А) нормальний, звичайний сон;

Б) гарний, міцний, освіжаючий сон напередодні;

В) неспокійний, з частими пробудженнями і сновидіннями сон упродовж кількох попередніх ночей, зокрема напередодні.

18. Особливості емоційного стану загалом:

А) відсутність яких-небудь змін у сфері емоцій і почуттів;

Б) почуття заклопотаності, відповідальності за роботу, що виконується, «азарт», активне бажання діяти;

В) почуття страху, паніка, розпачу.

19. Перешкодостійкість:

А) звичайний стан, без яких-небудь змін;

Б) підвищення перешкодостійкості в роботі, здатність працювати в умовах шуму й інших перешкод;

В) значне зниження перешкодостійкості, неадаптивність працювати при відволікаючих подразниках.

20. Особливості мови:

А) звичайна мова;

Б) підвищення мовної активності, збільшення гнучкості голосу, прискорення мови без погіршення її якості (логічності, грамотності тощо);

В) порушення мови – поява тривалих пауз, запинок, збільшення кількості особистих слів, заїкуватість, занадто тихий голос.

21. Загальна оцінка психічного стану:

А) звичайний стан;

Б) стан зібраності, підвищена готовність до роботи, мобілізованість, високий психічний тонус;

В) почуття втоми, незібраності, неувважності, апатії, зниження психічного тону.

22. Особливості пам'яті:

А) звичайна пам'ять.

Б) полібшення пам'яті – легко пригадується те, що потрібно;

В) погіршення пам'яті.

23. Особливості уваги:

А) звичайна увага без яких-небудь змін;

Б) поліпшення здатності до зосередження, відволікання від стороних справ;

В) погіршення уваги, нездатність зосередитись на справі, відволікаємість.

24. Кмітливість:

А) звичайна кмітливість.

Б) підвищення кмітливості, гарна притність;

В) зниження кмітливості, розгубленність.

25. Розумова працездатність:

А) звичайна розумова працездатність;

Б) підвищення розумової працездатності;

В) значен зниженя розумової працездатності, швидка розумова стомлюваність.

26. Явище психічного дискомфорту:

А) відсутність яких-небудь неприємних відчуттів і переживань з боку психіки загалом;

Б) почуття психічного дискомфорту, підйому психічної діяльності або одиничної, слабо вираженої, які швидко минають не заважають роботі явища;

В) різко виражені, різноманітні і численні, які серйозно заважають роботі порушення з боку психіки.

27. Ступінь поширеності (генералізованості) ознак напруги:

А) одиничні, слабо виражені ознаки, на які не звертається увага;

Б) чітко виражені ознаки напруги, не лише такі, що не заважають діяльності, але напроти, що сприяють її продуктивності;

В) невелика кількість різноманітних неприємних ознак напруги, що заважають роботі різних органів і систем організму.

28. Частота виникнення стану напруги:

А) відчуття напруги не розвивається практично ніколи;

Б) деякі ознаки напруги розвиваються лише за наявності реально важких ситуацій;

В) ознаки напруги розвиваються дуже часто і нерідко без достатніх на те причин.

29. Тривалість стану напруги:

А) дуже короткочасно, не більше кількох хвилин, швидко зникає ще до того, як минула складна ситуація;

Б) продовжується практично впродовж усього часу перебування в умовах складної ситуації і виконання необхідної роботи, припиняється вневдовзі після її закінчення;

В) дуже велика тривалість стану напруги. Напруга не припиняється впродовж тривалого часу після складної ситуації.

30. Загальний ступінь виразності напруги:

А) повна відсутність чи дуже слабкий ступінь виразності;

Б) поміркованої вираженості, виразні ознаки напруги;

В) різко виражена, надмірна напруга.

ОБРОБКА ТА ІНТЕРПРИТАЦІЯ.

За оцінку «+», поставлену напроти пункту «А» нараховується один бал, напроти пункту «Б» - 2 бали, напроти «В» - 3 бали.

Min – 30 балів

Max – 90 балів

- 30-50 балів – слабка чи детенізована нервово-психічна напруга;
- 51-70 балів – помірна чи інтенсивна нервово-психічна напруга;
- 71-90 – надмірна чи екстенсивна нервово-психічна напруга.

Методика діагностики
рівня сформованості психологічної готовності майбутніх учителів до
формування соціального здоров'я учнів основної школи
(за першим показником)

ДОДАТОК Д.1
Методика «Ціннісні орієнтації»
(М. Рокіч).

Інструкція.

Вашій увазі пропонуються два списки цінностей (по 18 у кожному). Розстановка цінностей у списках не має ніякого смислового значення. Ваше завдання полягає у визначення місце у Вашому житті кожної з указаних цінностей. Уважно вивчіть список А, надайте кожній цінності свій ранговий номер і виставте в колонку зліва (від „1” – найбільш значуща для Вас як життєвий принцип до „18” – найменш значуща).

Список А (термінальні цінності)

- активне життя (повнота й емоційна насиченість життя);
- життєва мудрість (зрілість думок і здоровий глузд, що досягається життєвим досвідом);
- здоров'я (фізичне і психчне);
- цікава робота;
- краса природи й мистецтва (переживання прекрасногов природі й у мистецтві);
- любов (духовна й фізична близькість з улюбленою людиною);
- наявність хороших і вірних друзів;
- суспільне визнання (пошана тих, хто є, колективу, товаришів по роботі);
- пізнання (можливість розширення своєї освіти кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток);

- продуктивне життя;
- розвиток (робота над собою, постійне фізичне й духовне вдосконалення);
- свобода (самостійність, незалежність у думках і вчинках);
- щасливе сімейне життя;
- щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, усього народу, людства в цілому);
- творчість (можливість творчої діяльності);
- упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності):

- акуратність (охайність, уміння тримати у порядку речі, порядок у справах);
- вихованість (хороші манери);
- високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання);
- життєрадісність (відчуття гумору);
- старанність (дисциплінованість);
- незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);
- непримиренність до недоліків в собі і інших;
- освіченість (широта знань, висока загальна культура);
- відповідальність (почуття обов'язку, уміння тримати слово);
- раціоналізм (уміння розсудливо і логічно мислити, ухвалювати обдумані, раціональні рішення);
- самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
- сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів;
- тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами);
- терпимість (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їх

помилки і помилки);

- широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички);

- чесність (правдивість, щирість);

- чуйність (дбайливість).

Обробка результатів:

Отримана в результаті дослідження індивідуальна ієрархія цінностей може бути розділена на три однакові групи:

- 1) цінності, яким віддається перевага, найбільш значущі цінності (ранги з 1 по 6);

- 2) індиферентні цінності, байдужі (7 – 12 ранги);

- 3) не значущі цінності (13 – 18 ранг ієрархії).

Анкета на виявлення в студентів мотивації до виховання соціально здорових підлітків

1. Чи вважаєте Ви проблему виховання соціально здорової молоді актуальною? (якщо так, поясніть, будь ласка, чому)?
2. Яке, на Ваш погляд, місце має займати сучасний вчитель у формуванні соціального здоров'я учнів загальноосвітніх навчальних закладів?
3. Чи згодні Ви, що соціальне здоров'я слід розглядати на рівні з фізичним та психічним здоров'ям особистості? (якщо так, поясніть, будь ласка, чому?).
4. Схарактеризуйте, будь ласка, яким чином може позначитись на особистості в майбутньому, якщо в неї буде сформовано соціальне здоров'я на високому рівні?
5. Чи має відбуватись формування соціального здоров'я учнів підліткового віку за межами загальноосвітніх навчальних закладів?
6. Яку роль у формуванні соціального здоров'я особистості підлітка, на Ваш погляд, можуть відігравати (відіграють) засоби масової інформації?
7. Чи потрібно для виховання соціально здорових підлітків мати відповідну підготовку до здійснення цього процесу?
8. Чи турбують Вас питання наркоманії серед сучасних підлітків?
9. Як, на Ваш погляд, може позначитись на житті особистості її власна нереалізованість?
10. Чи вважаєте Ви за потрібне здійснювати превентивні міри у попередженні абортів серед дівчат-підлітків (якщо так, що саме)?
11. Чи турбує Вас раннє долучення підлітків до вживання алкогольних напоїв?
12. Чи потрібно вирішувати проблему статевого виховання сучасних підлітків?
13. Чи вважаєте Ви за потрібне здійснювати виховання соціально здорової

особистості в межах сім'ї (якщо так, яким чином)?

14. Чи знаєте Ви про численні випадки знущань над дітьми їх батьками у сім'ях? Як, на вашу думку, такі явища можуть позначати на стані соціального здоров'я підлітків?
15. Чи здатний педагог об'єднати зусилля комплексу соціальних інституцій, зокрема, місцеві ЗМІ, родину учня та інші в контексті формування соціального здоров'я особистості?
16. Як, на Вашу думку, можна пояснити не достатню спрямованість загальноосвітніх навчальних закладів в напрямку виховання соціального здоров'я шкільної молоді?
17. Чи потрібно формувати в учнів правову відповідальність в стінах коли?
18. Чи має вчитель прагнути сформуванню в учня бажання побудови в майбутньому соціально та фізично здорової сім'ї?

**Методика діагностики
рівня сформованості психологічної готовності майбутніх учителів до
формування соціального здоров'я учнів основної школи
(за другим показником)**

ДОДАТОК Ж.1

Шкала оцінки потреби у досягненнях

Мотивація досягнення – потяг до покращення результатів, незадоволеність досягнутим, наполегливість у досягненні своїх цілей, прагнення добиватися свого за будь яких обставин – є одним з головних властивостей особистості, які впливають на все людське життя.

Багаточисельні дослідження показали тісний зв'язок між рівнем мотивації досягнення та успіхом життєдіяльності. І це не випадково, бо доведено, що люди, які мають високий рівень цієї самої мотивації, шукають ситуації досягнення, впевнені в успішному результаті, шукають інформацію для розмірковування про свої успіхи, готові прийняти на себе відповідальність, рішучі в невизначених ситуаціях, проявляють наполегливість в прагненнях цілі, отримують насолоду від вирішення цікавих задач, не губляться в ситуації змагання, показують велику впертість, коли стикаються з перешкодами.

Виміряти рівень мотивації досягнення можна за допомогою розробленої шкали – невеликого тесту-опитувальника. Шкала ця складається з 22 суджень, з приводу яких можливі 2 варіанти відповідей – «так» або «ні». Відповіді, які співпадають з ключовими (по коду), сумуються (по одному балу за кожен таку відповідь).

Судження

1. Думаю, що успіх в житті, скоріш за все, залежить від випадку, ніж від розрахунку.

2. Якщо я залишусь без улюбленої справи, життя для мене втратить всякий сенс.
3. Для мене влюбій справі важливіше не її виконання, а кінцевий результат.
4. Вважаю, що люди більше страждають від невдач на роботі, ніж від поганих взаємовідносин з близькими.
5. На мою думку, більшість людей живуть далекими цілями, а не близькими.
6. В житті в мене було більше успіхів, ніж невдач.
7. Емоційні люди мені подобаються більше, ніж діяльні
8. Навіть в звичайній роботі я намагаюсь удосконалити деякі її елементи.
9. Поглинений думками про успіх, я можу забути про заходи перестороги.
10. Мої близькі вважають мене ледачим.
11. Гадаю, що в моїх невдачах винні скоріш обставини, ніж я сам.
12. Терпіння в мені більше, ніж здібностей.
13. Мої батьки занадто суворо контролювали мене.
14. Лінощі, а не сумніви в успіху змушують мене часто відмовлятися від своїх намірів.
15. Гадаю, що я впевнена в собі людина.
16. Заради успіху я можу ризикнути, навіть якщо шанси невеликі.
17. Я старанна людина.
18. Коли все йде гладко, моя енергія збільшується.
19. Якщо б я був би журналістом, я бисав би, скоріш за все, про оригінальні винаходи людей, ніж про події.
20. Мої близькі, зазвичай, не розділяють моїх планів.
21. Рівень моїх вимог до життя нижче, ніж у моїх товаришів.
22. Мені здається, що наполегливості в мені більше, ніж здібностей.

На відміну від багатьох раніше описаних тестів-опитувальників шкала потреби в досягненнях має деціальні (стінові) норми, тому конкретний результат можна оцінити за допомогою наступної таблиці:

	Рівень мотивації досягнення									
	низький			середній				високий		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сума балів	2 – 9	10	11	12	13	14	15	16	17	18 – 19

Код: відповіді «так» на питання 2, 6, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 21, 22; відповіді «ні» на питання 1, 3, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 20.

Опитувальник потреби в досягненнях Ю.Б. Орлова**Інструкція.**

Опитувальник містить 22 твердження, за кожним з яких вам слід висловити власну думку. Якщо ви згодні з твердженням, поставте біля його номера «Так», якщо не згодні – «Ні». Відповідайте швидко, не замислюючись. Можливо, що деякі з тверджень буде важко віднести до себе. Не прагніть справити позитивне враження. Правильних чи неправильних відповідей не існує.

1. Думаю, що успіх в житті залежить скоріше від випадку, ніж від розрахунку.
2. Якщо я втрачу улюблену справу, життя для мене не буде мати сенсу.
3. Для мене в будь-якій справі важливіше її виконання, а не кінцевий результат.
4. Вважаю, що люди більше всього страждають від невдач на роботі, ніж від поганих стосунків із близькими.
5. На мою думку, більшість людей живе далекими цілями, а не близькими.
6. У житті в мене було більше успіхів, ніж невдач.
7. Емоційні люди мені подобаються більше, ніж діяльні.
8. Навіть у звичайній роботі доцільно вдосконалити деякі її елементи.
9. Поглинений думками про усіх, я можу забути про запобіжні заходи.
10. Мої батьки вважали мене ледачою дитиною.
11. Вважаю, що в моїх невдачах винні скоріше обставини, ніж я сам.
12. Мої батьки занадто суворо контролювали мене.
13. Терпіння в мені більше, ніж здібностей.
14. Лінощі, а не сумніви в успіху змушують мене часто відмовлятися від своїх намірів.
15. Думаю, що я упевнена в собі людина.

16. Заради успіху я можу ризикнути, навіть якщо шанси не на мою користь.
17. Я не старанна людина.
18. Коли все йде гладко, моя енергія підсилюється.
19. Якби я був журналістом, я писав би скоріше про оригінальні винаходи, ніж про події.
20. Мої близькі не розділяють зазвичай моїх планів.
21. Рівень моїх вимог нижче ніж у моїх товаришів.
22. Мені здається, що наполегливості в мене більше ніж здібностей.

ОБРОБКА ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ.

Ключ

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
Так		1				1	1	1						1		1		1	1			1	1
Ні	1		1	1	1				1	1	1	1	1		1		1			1			

Рівень потреби в досягненнях визначається загальною сумою балів, підрахованою за ключем. Ця сума переводиться в шкальну оцінку рівня ПД відповідно до таблиці:

Сума балів	2-9	10	11	12	13	14	15	16	17	18-21
Шкальна оцінка	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Рівень ПД	Низький		Нижче середнього			Середній		Вище середнього		Високий

Особам, що мають високий рівень потреби в досягненні, властиві:

- наполегливість у досягненні цілей;
- незадоволеність досягнутим;
- схильність сильно захоплюватись роботою, прагнення в будь-якому випадку одержати задоволення від успіху;
- нездатність погано працювати;
- постійне прагнення зробити справу краще;
- потреба винаходити нові прийоми роботи;
- незадоволеність легким успіхом;
- відсутність духу суперництва, бажання, щоб інші пережили разом з ним радість успіху;
- готовність прийняти допомогу і допомагати іншим при вирішенні важких завдань.

Опитувальник упевненості в собі (Рейзас)**Інструкція.**

Укажіть за допомогою наведеного тут коду, на скільки кожне з наступних тверджень характеризує чи описує вас.

+3: дуже властиве мені, опис доволі правильний;

+2: достатньо властиве мені;

+1: певною мірою властиве мені;

– 1: певною мірою не властиве мені, опис скоріше не правильний;

– 2: достатньо не властиве мені;

– 3: зовсім не властиве мені, опис зовсім не правильний.

*1. Більшість людей, вочевидь, агресивніше і впевненіше в собі, ніж я.

*2. Я не зважуюся призначати побачення і приймати запрошення на побачення через свою сором'язливість.

3. Коли подана їжа в кафе мене не задовольняє, я скаржуся на це офіціанту.

*4. Я уникаю зачіпати почуття інших людей, навіть якщо мене образили.

*5. Якщо продавець доклав значних зусиль, щоб показати мені товар, який не зовсім мені підходить, мені важко сказати йому «ні».

6. Коли мене просять що-небудь зробити, я обов'язково з'ясовую, навіщо це.

7. Я волію використовувати сильні аргументи і доводи.

8. Я намагаюся бути серед перших, як і більшість людей.

*9. Відверто кажучи, люди часто використовують мене у своїх інтересах.

10. Я одержую задоволення від спілкування з незнайомими людьми.

*11. Я часто не знаю, що краще сказати привабливій (ому) жінці (чоловіку).

- *12. Я відчуваю нерішучість, коли потрібно зателефонувати в установу.
- *13. Я волію звернутися з письмовим проханням прийняти мене на роботу чи зарахувати на навчання, ніж пройти співбесіду.
- *14. Я соромлюся повернути покупку.
- *15. Якщо близький і шановний родич дратує мене, я скоріше сховаю власні почуття, ніж виявлю роздратування.
- *16. Я уникаю задавати запитання зі страху здатися дурним.
- *17. У суперечці я іноді боюся, що буду хвилюватися і тремтіти.
- 18. Якщо відомий і шановний лектор висловить погляд, який я вважаю не правильним, я змушу аудиторію вислухати і мій погляд.
- *19. Я уникаю сперечатися і торгуватися про ціну.
- 20. Зробивши що-небудь важливе, я намагаюся, щоб про це довідалися інші.
- 21. Я відвертий і щирий у своїх почуттях.
- 22. Якщо хтось бреше про мене, я прагну поговорити з ним про це.
- *23. Мені часто важко відповісти «ні».
- *24. Я схильний стримувати прояв своїх емоцій, а не влаштовувати сцени.
- 25. Я скаржуся на погане обслуговування і безладдя.
- *26. Коли мені роблять комплімент, я не знаю, що казати у відповідь.
- 27. Якщо в театрі чи на лекції мені заважають розмовами, я роблю зауваження.
- 28. Той, хто намагається пролізти в чергу переді мною, одержить відсіч.
- 29. Я завжди висловлюю власну думку.
- *30. Іноді мені абсолютно нічого сказати.
- * – зворотні питання.

ОБРОБКА ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ.

Загальну оцінку одержують шляхом додавання балів за всіма пунктами, змінивши знаки зворотних запитань.

Max – (+90).

Min – (-90).

Анкета для визначення усвідомлення потреби подальшого професійного зростання в питанні формування соціального здоров'я учнів

1. Чи відчуваєте Ви потребу у професійному самовдосконаленні взагалі?

2. Чи згодні Ви з тим, що удосконалення професійної педагогічної майстерності має відбуватись протягом усього періоду роботи вчителем?

3. Чи вважаєте Ви за потрібне користуватись додатковими засобами інформації у поповненні знань з питань формування соціального здоров'я учнів загальноосвітніх навчальних закладів?

4. Якщо б викладач Вам не пропонував виконувати самостійні завдання, які впливають на оволодіння Вами професійними вміннями з формування соціального здоров'я підлітків, чи звернулись би ви до нього за допомогою у контексті самостійного набуття такими вміннями поза межами аудиторних занять?

5. Чи вважаєте Ви достатнім власний рівень професійної готовності до виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових підлітків?

6. Чи звертаєтесь Ви до досвіду видатних педагогів в контексті власного професійного зростання в сфері виховання соціально здорових учнів?

7. Яким чином (за допомогою яких засобів) Ви додатково отримуєте знання з питань формування соціального здоров'я школярів, зокрема підлітків?

8. Як, на Вашу думку, дійти вершини професійної готовності до формування соціального здоров'я учнів в межах загальноосвітніх навчальних закладів?

9. Чи погоджуєтесь Ви з тим, що вчитель, при необхідності, може приймати участь у зйомках телепередач, що стосуються питань виховання здорової молоді взагалі та соціально здорових учнів зокрема?

10. Чи виникає у Вас відчуття прагнення до постійного професійного саморозвитку, в тому числі й по відношенню до виховання соціально здорових школярів?

11. Чи справді рівень професіоналізму вчителя може впливати на долю особистості учня в майбутньому?

12. В якому випадку, на Ваш погляд, можна сказати собі, що нарешті я спромігся найвищого рівня професіоналізму в контексті формування соціального здоров'я особистості школяра?