

УДК 373.018.32:316.624-057.874

КЛАСИФІКАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ХАРАКТЕРИСТИКИ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

О.В. Кузьміна

У статті доведено, що в основі побудови моделі формування життєвої компетентності закладається аналіз сутності та структури компетентності. Завданням моделювання формування життєвої компетентності є визначення тих параметрів освітнього-виховного процесу загальноосвітньої школи-інтернату, що забезпечуватимуть необхідний рівень сформованості показників життєвої компетентності випускників загальноосвітньої школи-інтернату вимогам соціального замовлення сьогодення.

Ключові слова: *життєва компетентність, соціальна компетентність, школа-інтернат, особистість, модель, ціннісні орієнтири.*

Моделювання процесу формування життєвої компетентності набуває неабиякого значення для створення відкритого освітнього простору, дозволяє враховувати перспективи розвитку соціально-педагогічної роботи як професійної діяльності, потреби випускників загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Своєчасність виконання соціального замовлення на створення інноваційних, життєздатних моделей формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів буде визначатися такими їхніми, проявами як варіативність, гнучкість та мобільність.

Метод моделювання як інструмент опису діяльності набув широкого розповсюдження у радянській педагогічній науці 60-х роки ХХ століття. Об'єктами моделювання були діяльність суб'єктів та об'єктів навчання (Р.Ш. Валєєв, В.Ф. Курлов), якості об'єктів педагогічного процесу, їхнє знання, вміння та навички (В.А. Аверін, Л.В. Топчій, В.Д. Шадріков, В.А. Якунін) тощо.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам відзначити, що говорячи про модель формування життєвої компетентності, дослідники цього питання паралельно використовують термін „система” (якостей, показників, категорій), а моделювання процесу формування життєвої компетентності розуміють як побудову проекту на основі цієї системи. При цьому стрижнем побудови такої системи, як і в моделі, є принципи цілепокладання. В якості основних принципів цілепокладання при проектуванні процесу формування життєвої компетентності особистості можуть бути: прогностичність (здатність особистості змінюватись відповідно до зміни соціальних умов); раціоналістичність (висунення таких освітніх завдань, які за наявності ресурсів дозволили б отримати максимально корисний результат); реалістичність (забезпечення відповідності між бажаним і реальним, тобто між запланованими цілями і необхідними для їхньої реалізації засобами); контролюємість (оперативне визначення кінцевих і проміжних цілей як очікуємих результатів) [6].

Нині Україна перебуває на шляху, що визначається певною двовекторністю. З одного боку, постає завдання інтеграції у світовий та європейський освітній простір. З цією метою дослідниками вивчається закордонний досвід піклування, виховання й навчання дітей, видається перекладна література, відбувається активний обмін фахівцями. З іншого боку, Україна має вітчизняний багаторічний досвід існування різних форм утримання дітей-сиріт і підготовки їх до майбутнього самостійного життя.

Саме тому аналіз моделей формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів потребує узагальнення зарубіжного та вітчизняного досвіду існування форм піклування про дітей-сиріт що історично склелися, так і нових технологій формування їхньої життєвої компетентності.

Перший класифікаційний підхід до характеристики моделей формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів є типологія, в основу якої покладено кількісні характеристики характеру піклування. Таким чином, визначаємо моделі «індивідуального піклування», «групового піклування» та «колективного піклування».

Колективна форма піклування є характерною для притулків та інтернатів, де діти живуть поза соціумом. Дорослі, які їх навчають й виховують, не пов'язані з ними нитками природної родинної любові. Діти живуть інтересами притулку (інтернату), без можливості спостерігати досвід життя інших людей. Історично відомими як для вітчизняної, так і

для європейської практики стали три типи притулків «колективного піклування». Найбільш ранній з них – казарменого типу, де одночасно доглядалось 100-1000 дітей. Діти спали у загальних спальнях, обідали у загальних їдальнях, займалися залежно від віку у дитячому садку, у школі при притулку або майстерні. Сумісне проживання такої кількості дітей під одним дахом згубно впливало на моральний, розумовий і фізичний розвиток дитини. Життя її часто набувало механічної форми, що нівелюють індивідуальність. Зовнішній порядок підтримувався строгою дисципліною, дотриманням обов'язкових правил, вихованці жили без тепла й затишку.

Другим типом реалізації моделі «колективного піклування» стали притулки, що створювались на околиці міста або вдалині від міста у сільській місцевості, на території великих селищ. У таких притулках діти жили у будиночках групами по 15-25 осіб. Кожною групою керувала вихователька - «мати сім'ї». Діти відвідували загальну для всіх школу, загальні майстерні, загальну церкву, але спальні, кімнати денного перебування, їдальні в кожній групі були свої. Біля кожного будиночка був город, сад, пташиний двір. Групи складалися з дітей різної статі й віку.

Третьою формою реалізації моделі «колективного піклування» стала система «розкиданих будинків». Селище розбивалося на окремі будинки, розкидані між будинками іншого населення. У кожному будиночку жили 8-12 дітей різної статі й різного віку. Розпоряджалася життям будиночка прийомна мати. Діти не носили форми, брали участь у вуличних іграх, ходили в гості, приймали гостей у себе.

У реалізації моделей «групового піклування» переважний розвиток отримала модель «штучної сім'ї», що надалі отримала трансформацію як фостерна, прийомна сім'я.

Модель штучної сім'ї передбачала спробу наблизити обстановку піклування про дітей до сімейного. Штучна сім'я за своєю конструкцією представляла щось середнє між сімейним патронатом і дрібними притулками. У практиці європейських «штучних сімей» для створення такої сім'ї вибиралася мати. Необхідні якості обраної матері: самотня, простого звання, що зарекомендувала себе сердечністю й сумлінністю на службі (у притулках, лікарнях, школах) і яка мала довіру від органів суспільного піклування. Обраній матері довірялося невелика кількість вихованців (від 3 до 5 дітей), відпускалася певна сума. Мати зобов'язана була дати вихованцям приміщення, одяг, їжу й свою працю. У такій сім'ї

могли бути діти різної статі й віку. Сім'я ставала будинком вихованців, і, виходячи у самостійне життя, вони зберігали з нею зв'язок. Вихованці разом із «матір'ю» мали бути піклуватися про побут, про те, як звести кінці з кінцями, про готування їжі, про ремонт одягу, а часом і про те, щоб заробити для збільшення бюджету сім'ї. Це все наближало виховання дітей у сім'ї штучній до виховання у звичайній сім'ї і, як правило, рятувало від ізоляції, відчуженості від реального життя, що властиво вихованню в колективних інтернатних установах.

Ця модель набула поширення у вітчизняній практиці у формі такої дитячої благодійної установи, як «домівка». Система навчання й виховання у «домівках» користувалася популярністю: дівчата вважалися престижними нареченими – освіченими, гарними господарками, що було свідченням високого рівня сформованості готовності до майбутнього самостійного життя.

У зарубіжній практиці до форм реалізації цієї ж моделі належить австрійська практика «дитячих сел» (Сос-Кіндердорф) австрійця Генріха Гмайнера. Зазвичай у такому селі було 12-15 будиночків, у кожному мешкало 7-8 дітей, очолюваних «матір'ю». Такі недержавні освітні установи для дітей, що залишилися без піклування батьків, існують у 131 країні світі. В умовах сучасної України можна навести приклад роботи благодійної організації «Місто радості» у Броварському районі Київської області, де в умовах кількох ДБСТ мешкають до 50-ти дітей-сиріт, до послуг яких спільна загальноосвітня школа, навчально-виробничий комплекс, майстерні, теплиці, городне господарство тощо.

У практиці європейських держав все частіше спостерігається відмова від інтернатної системи виховання й реалізація сімейних форм виховання: патронатні сім'ї, прийомні сім'ї, дитячі SOS-Села (Сос-Кіндердорф), фостерна сім'я, тимчасова прийомна сім'я [1].

Таким чином, модель «індивідуального піклування» реалізовувалася переважно у формах патронату, опіки, прийомної сім'ї з однією прийомною дитиною й усиновлення. Патронат, патрунування або патронатне піклування – тимчасове влаштування дітей на виховання, переважно в сім'ї, які мешкають у приватних будинках в сільській місцевості. В багатьох країнах світу це типова практика вигодовування й виходжування кинутих грудних дітей. У дорадянський період в Україні кинуті діти поступали у притулок, де перебували 2-3 місяця для

визначення стану здоров'я, а потім здорові діти відправлялися під патронат (на вигодовування у сім'ю), а хворі – у спеціальні лікарні.

Окрім сільського, були поширені й інші форми патронату. Наприклад, діти роздавалися міським жителям на грудне вигодовування вдома. По досягненні дитиною однорічного віку (у деяких губерніях 5-6 років) її повертали з патронату до притулку або всиновляли.

Досвід поміщення дітей-сиріт у сім'ї селян-землевласників практикували різні благодійні товариства, наприклад, у Швейцарії ще у XVIII столітті. Проте цей досвід показав, що селяни піклувалися лише про свої вигоди, а не про навчання й виправлення відданих їм дітей, ставлячись до вихованців як до батраків.

Аналіз вищезапропонованих моделей та зіставлення переваг та недоліків різних форм влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, демонструє неможливість однозначного вибору єдино правильного рішення.

Наступною класифікаційною ознакою, за якою може бути здійснена класифікація форм моделей формування життєвої компетентності дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, це – джерело фінансування.

З метою виконання завдань нашого дослідження ми детальніше зупинимось на характеристиці моделей формування життєвої компетентності учнів шкіл-інтернатів.

Формування життєвої компетентності сиріт фактично було основним завданням всіх інтернатних закладів, однак як специфічна проблема вона була усвідомлена лише у другій половині XX століття.

У західному світі основним завданням роботи з дітьми, позбавленими батьківської опіки й уваги, є їхня соціалізація й інтеграція у сучасне суспільство, що припускає рішення трьох головних проблем:

- «розвиток особистості дитини й здатності до міжособистісного спілкування;
- підготовку до самостійного життя;
- професійну підготовку» [4].

Одна з найпоширеніших європейських моделей була розроблена у Великобританії. Цей досвід було впроваджено громадською організацією «Barnardo's», що була заснована у 1867 році доктором Барнардом (Thomas Barnardo). Девіз «Barnardo's» - «Ми повертаємо дітям їхнє майбутнє».

Наразі у рамках діяльності організації реалізується понад 40 проектів різної спрямованості.

Нашу увагу привернула спрямованість цієї організації на формування життєвої компетентності вихованців. Основними принципами роботи «Barnardo's» є: збереження й зміцнення емоційно-фізичного здоров'я дітей; збереження максимально можливого зв'язку дитини із сім'єю (по можливості утримувати дитину в одній сім'ї, не переводячи з однієї сім'ї в іншу); обов'язкове отримання дитиною освіти; максимальне залучення дитини до громадського життя; навіювання дитині впевненості щодо власної значущості й неповторності.

У нашій країні формування життєвої компетентності сиріт має давні духовні, наукові й практичні традиції. З цією метою ми здійснимо невелику ретроспективу і визначимо основні історичні здобутки, що утворили методичний арсенал сьогодення з формування життєвої компетентності вихованців інтернатних закладів.

Так, у Карповській школі для сиріт і бідних дітей, що була заснована в 1721 році архієпископом Феофаном, викладалися мови, риторика, логіка, арифметика, геометрія, музика, що для того часу відповідало досить високому рівню як духовності, так і освіченості, готовності до самостійної праці [1].

Яскравий приклад закладів, безпосередньо спрямованих на надання життєвих навичок, демонстрували в 90-х роках XIX століття Ольгінські дитячі притулки працьовитості. Основна мета цих установ – приучення до праці «з метою виховання сиріт селян і передача їм первісних знань зсільського господарства». Мета цих установ обумовлювала їхні організаційні основи й характер освітньо-виховної роботи. Дітей привчали відповідно до віку й сил до селянської праці, переважно, господарства, садівництва, нескладних видів ремесел і рукоділля, палітурної справи. Діти також виконували всю домашню роботу в притулку, а головне – забезпечували їх трудовими уміннями для майбутнього життя [5].

Прикладом професійно-орієнтованої моделі притулку можуть бути розповсюджені за сприяння імператриці Марії Федорівни у XVIII столітті виховні будинки, в яких створювались спеціальні класи. У педагогічних, пепін'єрських класах готували майбутніх гувернанток. Також існували латинські, німецькі, французькі класи. У латинських класах юнаків готували до вступу у Медико-хірургічну академію, у німецьких –

навчалися майбутні акушерки й няньки; випускники французьких класів могли працювати вихователями в приватних будинках.

Аналіз виховної діяльності притулків А. Демидова, П.Г. Ольденбургського й інших свідчить, що в цих закладах діти, які залишилися без турботи батьків, накопичували необхідний досвід соціального зростання, знання про суспільство, засвоювали моделі соціально-схвальної і неприпустимої поведінки дій, дізнавалися про засоби розв'язання життєвих проблем, наслідки правильного й неправильного вибору. Запровадження з другої половини ХІХ – початку ХХ ст. професійної орієнтації в освітньо-виховних установах цього типу розширювало обрії педагогічної діяльності з формування життєвої компетентності (як знання про суспільство й уміння жити в ньому) у цієї групи дітей і молоді.

Школи-інтернати посідали чільне місце у виховній і освітній системі того часу. Петровські школи математичних і навігаційних наук, артилерійсько-інженерна, медична, різномовна; Шляхетний пансіон при Московському університеті для дітей дворян, закритий жіночий навчальний заклад при Смольному монастирі, сухопутний шляхетський корпус, кадетські корпуси, пансіони для дівчат, Царскосільський лицей і, нарешті, сучасні приватні школи Великобританії й Франції є представниками саме цієї «інтернатної системи».

Прикладами структур, що займаються підготовкою вихованців інтернатів поза межами самого інтернату, були фельдшерська, землеробська й інші школи. Рівень навчання в цих школах був професійно високий і дозволяв вихованцям поступати до Московського університету. В 1837 році на базі навчальних класів Санкт-Петербурзького Виховного будинку був заснований Сирітський жіночий інститут (з 1885 року – Миколаївський сирітський інститут). Його вихованки одержували професію домашньої вчительки, вчительки музики, гімнастики й танців, французької мови. Досвід освітньої діяльності Миколаївського сирітського інституту пізніше був використаний в організації першого вищого педагогічного закладу в Росії – Імператорського Жіночого педагогічного інституту (1903 р.) [5].

У першій половині ХХ століття в колишньому СРСР було накопичено значний досвід упровадження моделей дослідно-показових навчально-виховних установ, дослідних шкіл і станцій Наркомпроса. Практика роботи більшості таких установ реалізовувала наукові

педагогічні наробітки таких педагогів дослідників, як П.П. Блонський, Л.С. Виготський, П.Н. Лепешинський, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинський, С.Т. Шацький та інші. Діяльність таких установ для так званих важких й позбавлених батьківської опіки й уваги дітей і підлітків була спрямована на: допомогу кожній дитині в оволодінні знаннями; відвернення її від неблагополучного середовища і негативного впливу; створення умов для сприятливого розвитку у дитини позитивних індивідуальних задатків, які сприятимуть її гармонічній життєдіяльності у суспільстві.

Нами визначено основні напрямки діяльності навчально-виховних установ з формування життєвої компетентності вихованців в інтернатних умовах (дослідна станція С.Т. Шацького, дослідна школа-комуна Наркомпроса П.Н. Лепешинського, школа ім. Ф.М. Достоєвського, під керівництвом В.Н. Сороки-Росинського, комуни та колонії, очолювані А.С. Макаренко): участь у всіх господарських і трудових справах дитячої установи; організація дитячого самоврядування; організація продуктивної праці та навчання навичкам ремесел у майстернях; організація дослідницької діяльності вихованців – досвід в городі, саду, кружки по інтересах (у С.Т. Шацького), вивчення діяльності підприємств із погляду навчального предмета (П.Н. Лепешинського); поєднання виховної роботи із суспільно-корисною працею (дослідна станція С.Т. Шацького); озеленення й благоустрій селищ, поширення книг, газет і журналів; організація дитячого садка у школі-комуні П.Н. Лепешинського, дитячого майданчика, дозвіллева робота з вихованцями дитячих будинків організація шефської підтримки молодших; організація екскурсій різної тематики [1], [2], [5].

Як окремий напрямок реалізації цієї моделі варто назвати розробку й реалізацію програм, спрямованих на підготовку вихованців до самостійного життя. Наприклад, С.Т. Шацьким була розроблена програма охорони здоров'я, що передбачала набуття дитиною різних навичок: приготування їжі, догляд за приміщенням, попередження різних захворювань та інших проявів життєвого досвіду.

Аналізуючи моделі формування життєвої компетентності, що впроваджувались у соціально-економічних умовах радянської держави, варто відзначити таку спільну рису, як інтеграція вихованців інтернатних закладів у соціум з метою підготовки їх до самостійного життя.

У цей же період у подібних умовах реалізовував завдання своєї авторської моделі український педагог і письменник Антон Семенович Макаренко. Дослідники називають методику Макаренка моделлю «проектування особистості».

Модель «проектування особистості» А.С. Макаренко припускає, що випускники шкіл мають бути енергійними й ідейними членами суспільства, здатними без коливань у кожний момент свого життя знайти правильний критерій для особистого вчинку, здатними в той же час вимагати й від інших правильного ставлення. Таким чином, життєву компетентність випускників А.С. Макаренко визначає як здатність особистості являти собою образ свого колективу, члена суспільства, людини, відповідальної за вчинки не тільки свої, але й своїх товаришів [2]. Зміст такої компетентності полягає в тому, що особистість уміє робити необхідне й має на це право. Результативність такого виховання не досягається шляхом роз'яснення. Як свідчить досвід автора, вона можлива лише, якщо дитину поставлять у такі умови, які будуть сприяти прояву необхідних дій і вчинків, що передбачає використання спеціальних вправ, які забезпечують «проживання» того, що знадобиться йому в майбутньому самостійному житті.

Міжнародне визнання отримала модель підготовки до самостійного життя дітей, які виховуються в інтернатних умовах, розроблена польським педагогом, письменником, лікарем і суспільним діячем Янушем Корчаком. Приємно усвідомлювати, що в 1914-1918 роках саме в Києві, облаштовуючи дитячий будинок, він написав свою головну книгу «Як любити дитину». Янушу Корчаку належить одна із самих оригінальних концепцій дитинства, розроблених в ХХ столітті, в основі якої думка про те, що говорити про дитину можна, тільки розглядаючи її життя на тлі суспільства [2]. Своє практичне втілення ця концепція Я. Корчака отримала у розробці моделі роботи в дитячих будинках, спрямованої на максимальне включення вихованців у суспільне життя.

Провідною метою системи Я. Корчака є виховання самостійності (яке ми вважатимемо пріоритетом у формуванні життєвої компетентності) як здатності не лише діяти без ускладнень, без подальшої допомоги навколишніх, але й приймати самостійні рішення, діяти в різноманітних умовах життя, створювати свою сім'ю, знаходити своє місце у новому соціальному середовищі.

Соціально-виховна практика сучасних загальноосвітніх закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, також демонструє приклади досить струнких, ефективних і придатних для впровадження моделей формування життєвої компетентності.

У межах проекту ЮНІСЕФ “Трансформація державної системи інститутів піклування про дитину” у 2001 році Український інститут соціальних досліджень створив експериментальні майданчики з підготовки випускників інтернатних закладів до самостійного дорослого життя при інтернатних закладах Києва та Київської області. Майданчики діяли на базі школи-інтернату № 3 для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, та Бучанської школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Сім’ї, де виховуються діти інтернату, можна розглядати як специфічні прийомні сім’ї тимчасового перебування дітей-сиріт. Цей експериментальний майданчик ми не розглядатимемо як модель формування життєвої компетентності вихованців, проте ми вважаємо його цікавим педагогічним досвідом.

Актуальність запровадження такої форми піклування про дітей була зумовлена труднощами адаптації випускників шкіл-інтернатів до самостійного життя, а також вимогами часу щодо трансформації системи інституалізації в Україні.

Експериментальний майданчик – це окрема квартира (будинок), в якій під опікою двох вихователів (як правило, подружжя) проживають два вихованці випускних класів інтернатних закладів. Діти проживають і виховуються на базі експериментального майданчика від одного до трьох місяців (термін проживання визначається індивідуально для кожної дитини при підписанні угоди). Учні випускних класів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, як правило, проживають і навчаються на території закладу, що звужує коло їхніх соціальних контактів, ускладнює засвоєння соціальних навичок адаптації до самостійного життя.

Створення експериментального майданчика було спрямовано на виведення вихованців за межі інтернатної установи, влаштування їх до сімейного оточення, що дозволяє розширити коло їхнього спілкування, сприяє засвоєнню соціально необхідних навичок. Поряд з тим діти продовжували навчання в інтернатній установі, не поривали зв’язки з вихователями та однолітками, що не створювало психологічного дискомфорту при тимчасовій зміні місця проживання.

Варто зазначити, що роботу цього експериментального майданчика не можна розглядати як повноцінну модель, проте проведена робота надала можливість для висновків щодо цього пілотного дослідження:

- діти добре адаптувалися до територіальних умов і соціальної інфраструктури тимчасового місця проживання (вулиці, будинку, користування послугами магазинів, які знаходяться поруч, пошти, аптеки тощо);

- вихованці експериментальних майданчиків набули навичок житлово-побутового самообслуговування (використання предметів домашнього вжитку, підтримання санітарно-гігієнічних умов із врахуванням функціонального призначення приміщень, приготування їжі, прання одягу тощо);

- діти оволоділи фінансово-господарськими навичками (усвідомлення джерел отримання засобів для існування; планування власного бюджету та необхідних господарсько-побутових і особистих придбань; включення у товарно-грошові відносини);

- усі підлітки легко увійшли у нове соціальне оточення: познайомилися із сусідами по квартирі, будинку, вулиці і підтримували з ними ввічливі та дружелюбні стосунки (сусіди по квартирі, нові знайомі тощо);

- не виникло труднощів із психологічним пристосуванням дітей до нового режиму харчування, праці та відпочинку, ритму життя;

- вихованці шкіл-інтернатів повною мірою освоїли нові ролі ("мешканець квартири", "гість сім'ї", "вихованець експериментального майданчика", "покупець", "пасажир" та ін.), а також ознайомилися із сімейно-рольовими функціями;

- діти ознайомилися із зразками вірного вирішення внутрішньо-сімейних проблем, розподілу сімейних обов'язків, взяли участь у складанні і плануванні сімейного бюджету на поточний момент;

- діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування, підвищили рівень власної самооцінки, набули впевненості, подолали страх перед спілкуванням із "домашніми" дітьми, що підтверджується їхніми теплими, дружніми стосунками з рідними дітьми прийомних сімей тимчасового перебування.

- батьки добросовісно справилися із покладеними на них обов'язками, надавши соціально-психологічної та моральної підтримки

випускникам інтернатних закладів у їхній соціальній адаптації до нових умов життя за межами закладу.

Особливостями цього досвіду формування життєвих навичок вихованців інтернатних закладів є форма відбору батьків-вихователів прийомних сімей тимчасового перебування із складу працівників інтернатних установ. На думку авторів досвіду, така форма має певні переваги, оскільки не передбачає тривалої підготовки прийомних батьків, адже вони мають професійний досвід поводження, спілкування, виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Розробка як моделей формування життєвої компетентності вихованців, так і методичних прийомів і педагогічних умов, методичних комплексів і технологій має здійснюватися з урахуванням специфіки контингенту учнів.

Узагальнення та аналіз даних історико-педагогічного аналізу дозволило відзначити, що основними чинниками формування життєвої компетентності вихованців інтернатних закладів є:

- систематичне навчання, розвиток світогляду, інтелектуальне вдосконалення;
- набуття індивідуального соціального досвіду (економічного, духовного, комунікативного) в різних соціальних умовах ;
- праця як трудове навчання й виховання, так і суспільно корисна, продуктивна праця;
- гра у всіх її формах (ігрові форми навчання, ігрові тренінги, релаксаційні ігри, довготривала перспективна гра як засіб «романтизації» дійсності);
- інтеграція у соціальне середовище (села, міста, культурне середовище тощо);
- створення образу сім'ї (підтримка зв'язків з біологічними батьками, іншими родичами; запрошення в сім'ї тощо).

Таким чином, нами здійснено аналіз історичних аспектів і сучасної практики розробки та впровадження моделей формування життєвої компетентної особистості. Здійснений аналіз може бути продуктивно використаний для розробки шляхів, способів, програм і технологій, які дозволять вирішувати це завдання в якісно нових умовах у сучасний період.

Література

1. Беляков В.В. Сиротские детские учреждения России. – М., 1993.
2. Вебер М. Избранные произведения. -М.: Прогресе, 1990. - 804с.
3. Вчимося жити самостійно: навчально-методичний посібник для роботи з учнями випускних класів інтернатних закладів / Ж.В. Петрочко, О.В. Безпалько, О.М. Денисюк та ін. / К.: Держ. ін.-т проблем сім'ї та молоді, 2002. – 203 с.
4. Головаха Е.И. Панина Н.В. Критерии и принципы разумной организации жизни// Разумная организация жизни личности. - К., 1988. - С. 88-104.
5. Католиков А.А. Дом моих детей.-М., 1997.-336с.
6. Платонова Н.М. Дидактика социального образования: особенности обучения социальной работе. / Н.М. Платонова. – СПб.: СПбУ, 2001. – 168 с.

В статье доказано, что в основе построения модели формирования жизненной компетентности лежит анализ сущности и структуры компетентности. Задачей моделирования формирования жизненной компетентности является определение тех параметров образовательно-воспитательного процесса общеобразовательной школы-интерната, которые будут обеспечивать необходимый уровень сформированности показателей жизненной компетентности выпускников общеобразовательной школы-интерната .

Ключевые слова: *жизненная компетентность, социальная компетентность, школа-интернат, личность, модель, ценностные ориентиры.*

The author of the article approves that analysis is of the essence and structure of competence for the basis of the life competence model formation. The task of modeling of life competence formation is definition of those parameters of the educational process of the comprehensive boarding school, which will ensure the necessary level of the formed life competence characteristics of the graduates of a comprehensive boarding school.

Keywords: *life competence, social competence, boarding school, personality, model, sense of values.*

Кузьміна О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної психології Слов'янського державного педагогічного університету (м. Слов'янськ, Україна)

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор М.Б. Євтух

УДК37.037